

(Re)Criar histórias: Abordando a narrativa visual no contexto educativo

Tânia Raquel Macedo de Andrade

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professora orientadora Professora Doutora Catarina S. Martins

Professor cooperante Professor Pedro Almeida

Estágio Escola Secundária de Rio Tinto

Resumo

A fundamentação da pertinência da (re)criação de histórias no processo formativo do aluno, parte da noção de narrativa enquanto prática social, mediação mais ou menos equilibrada entre um 'eu' e um(ns) 'outro'(s). A imbricação entre a implicação do sujeito e a reflexão distanciada sobre a sua própria experiência, surge aqui pela presença de um leitor que participa na sua reconstrução.

Assim, mais do que a perpetuação intimista de um sentido isolado, a narração pressupõe uma revisitação das histórias que criamos sobre o mundo ou sobre nós, de acordo com o contexto da circunstância comunicativa. Esta intervém na modelação dos propósitos e dos recursos utilizados na sua produção. Enquanto prática quotidiana, a narrativa surge sob a combinação de diversos modos de comunicação, sendo este aproveitamento da complementaridade multimodal, uma boa referência para a flexibilidade das repartições disciplinares.

Neste âmbito, procederei à apresentação de uma unidade didáctica, em que a reconstrução individual e colectiva de narrativas visa a promoção de novas formas de ser e de actuar. Transformação esta que requer, não só da parte dos alunos, uma abertura ao diferente, ao novo, mas, igualmente da parte do professor, um constante questionamento do sistema valorativo da sua orientação.

Abstract

The reasons for the relevance of the (re)creation of stories in the student's formation process starts on the notion of narrative as a social practice, mediation more or less balanced between an "I" and "other"(s). The overlap between the implication of the subject and the distanced reflection of their own experience arises from the presence of a reader who contributes to its reconstruction.

Thus, more than intimate perpetuation of an isolated sense, the telling of stories requires revisiting stories we created about the world or about us, according to the context of the communicative event. The last is involved in the shaping of goals and resources used in its production. While everyday practice, the narrative comes in the combination of several means of communication, and this use of multimodal complementarity is a good reference for the flexibility of the disciplinary departments.

In this context, I shall present a didactic unit, where the individual and collective reconstruction of narratives seeks to promote new ways of being and acting. This transformation requires not only of students, and openness to difference, to the new, but equally of teachers, a constant questioning of the value system of their orientation.

Résumée

Le fondement de la pertinence de la ré(création) d'histoires dans le processus de formation de l'élève, est basée sur la notion de récit, en tant que pratique sociale, médiation plus ou moins équilibrée entre un "je" et l'un (les uns) l'(les)autre(s). L'imbrication entre l'implication du sujet et la réflexion éloignée sur sa propre expérience, apparaît ici par la présence d'un lecteur qui participe à sa reconstruction.

Donc, plus que la perpétuité intimiste d'un sens isolé, le récit présuppose une ré-visitation des histoires que nous créons sur le monde ou à propos de nous mêmes, en accord avec le contexte de la circonstance communicative. Celle-ci intervient dans la modélisation des propos et des recours utilisés dans leur production. En tant que pratique quotidienne, le récit apparaît sous la combinaison de plusieurs modes de communication, étant l'utilisation de la complémentarité multimodale, une bonne référence pour la flexibilité des répartitions disciplinaires.

Dans ce domaine, je passerais à la présentation d'une unité didactique, où la reconstruction individuelle et collective de récits a comme objectif, la promotion de nouvelles formes d'être ou d'action. Un changement qui exige, non seulement de la part des élèves, une ouverture à ce qui est différent, à ce qui est nouveau mais, aussi, de la part du professeur, un questionnement continu du système évaluatif de son orientation.

Resumo | p.3
Abstract | p.5
Resumé | p.7

ÍNDICE

Introdução | p.11

1. As narrativas visuais no contexto educativo: Significados para a prática | p.13

1.1. O reposicionamento do aluno pela indissociação entre emissor/criador e receptor/leitor | p.15

1.2. A construção de sentido pela contextualização do aluno e das suas narrativas | p.19

1.2.1. Processos de interacção e readaptação | p.21

1.2.2. O lugar do aluno no encadeamento do processo de recriação | p.26

1.3. Textos visuais | p. 36

2. Unidade didáctica: (Re)criar histórias | p.47

2.1. Particularidades circunstanciais do Estágio | p.56

2.2. O lugar do desenho | p.58

2.2.1. Enquadramento no programa curricular | p.60

2.3. Apresentação da actividade a desenvolver | p.66

2.3.1. Desconstrução dialógica do tema | p.68

2.4. Análise dos resultados | p.73

2.4.1 Transformações nas práticas | p.74

2.4.1.1. A imagem para além do belo | p.82

2.4.1.2. Auto-representação, socialização e recriação | p.84

2.4.1.3. O enriquecimento do projecto fruto do trabalho colaborativo | p.90

2.4.2. Sobre os critérios de avaliação | 93

2.4.3. Considerações finais | p.96

Bibliografia | p.99

Introdução

O presente trabalho de investigação encontra-se ramificado sob duas directrizes de análise que se entrecruzam: uma reflexão teórica sobre as potencialidades formadoras da desmontagem do processo narrativo e, em específico, da sua reificação visual, e uma mais direccionada para a aferição da pertinência do tema na implementação prática de uma Unidade didáctica, em contexto de estágio, para a disciplina de Desenho do 10º ano.

Não procurei tanto encontrar e enumerar estruturas narrativas e formalizações visuais exemplares, mas antes, perscrutar a sua natureza comunicativa para, na evidência da sua complexidade e alteridade, verificar a pertinência de uma proposta propulsora de um posicionamento inquiridor do aluno face a si, ao outro, ao nós e ao mundo, consciente da interconexão inevitável entre estas entidades, e da influência destas na construção dos seus discursos. Num mundo instantâneo e mutável, onde as acções são tão rápidas quanto os reflexos, encontrei na formulação de questões o exercício crítico e proactivo do conhecimento enquanto instrumento renovável e não enquanto matéria estável, através de uma desconstrução dialógica que permitisse a perscrutação colectiva de significados para as práticas.

A actividade curricular *(Re)criar histórias* visa reforçar as potencialidades regeneradoras e multimodais de todo o acto comunicativo, e o papel do processo criativo na coordenação e remodelação recíproca entre o pensamento e a prática. O desenho encontra-se intimamente implicado no carácter inconformado, analítico, perscrutador, reconstrutor e projectivo do exercício proposto, actuando enquanto materialização e estruturação do pensamento, participando e cooperando com outros modos de comunicação na construção de um objecto narrativo.

Analisando os resultados, pelos trabalhos efectuados e pelas respostas comportamentais face às diferentes etapas da unidade didáctica apresentada, aponto insuficiências nos elementos de estagnação, procuro soluções e verifico sucessos. Ao mesmo tempo que reconheço as limitações de uma investigação circunscrita ao contexto de uma turma, verifico as suas particularidades e os benefícios da flexibilidade adaptativa que a actividade possui.

1. As narrativas visuais no contexto educativo: Significados para a prática

As Narrativas Visuais foram aqui requisitadas pelo seu potencial formativo, não só artístico como transdisciplinar, por possibilitarem uma análise crítica das práticas e das ideologias que fomentam as práticas, e uma conscientização das suas liberdades e das suas restrições.

Pelo seu carácter demarcadamente comunicativo, evidencia a presença, directa e indirecta, de dois ou mais intervenientes em todo o processo, o emissor/narrador e o público-alvo (mais ou menos restrito). Aqui, comunicar, mais do que um desabafar diarístico, pressupõe uma interacção com a sociedade, a consciência de um outro para além do eu, sobre o qual pretendo agir e através do qual me auto-conscientizo. Foucault refere que o escrever para alguém, o dar-se a ver junto do destinatário, implica igualmente um olhar instrospectivo, apesar de deixar claro que a decifração de si é feita, não por si mesmo, mas pela abertura de si mesmo que dá ao outro.

"Os primeiros desenvolvimentos históricos da narrativa de si não devem ser procurados pelas bandas dos 'cadernos pessoais', dos *hypomnemata*, cujo papel é permitir a constituição de si a partir da recolha do discurso dos outros; em compensação, é possível encontrá-los pelo lado da correspondência com outrem e da troca do serviço da alma" (FOUCAULT, 1992:152).

Exercemos acção sobre o outro, quando provocamos um determinado efeito, que não sendo plenamente controlável, será sempre desencadeado a partir da nossa intervenção, mais ou menos intencional e consciente. Reconhecendo a dependência da comunicação num outro, através do qual é definida a sua pertinência e eficácia, o emissor transporta-se para o papel do receptor, tentando perceber, distanciado, a dinamicidade da sua mensagem. Esta troca de papéis permite abandonar as idiossincracias do "eu", num esforço para olhar através do "outro", regressando para se reinterpretar e reposicionar. A implicação de um certo distanciamento crítico, para além de favorecer a comunicação interpessoal, ajuda a revolver as narrativas que produzimos, reproduzimos ou cristalizamos sobre nós e sobre o que nos rodeia.

Ao nos determos, no processo construtivo ou receptivo da narrativa, mesmo sobre algumas questões simples como: quem a conta? porquê? como o faz? em que circunstância? a quem se dirige? verificamos que, por vezes, por detrás de histórias aparentemente simples, se encontram redes complexas de significações, inerentes à presença do sujeito, que as dotam das suas particularidades identitárias, dos seus objectivos e intentos, e as contextualizam num determinado momento histórico e num certo espaço cultural, enriquecendo-a com informação que vai para além, ou serve como fundamentação, do que é explicitado directamente pelo texto narrativo (verbal, visual ou outro). Por forma a desenvolver mecanismos de decodificação mais apurados e adaptados e construir resistências capazes de filtrar a informação por um processo de selecção crítico, importa atentar sobre as implicações de uma contextualização ou descontextualização das narrativas, das suas ideologias implícitas, da influência que exercem e da força que outros discursos influentes detêm sobre a sua própria constituição, que moldam e são produto dos sujeitos, e se repercutem nas ou derivam das suas acções e percepções sobre o mundo.

Para que o aluno seja capaz de reivindicar o seu lugar na sociedade, tem que, primeiro, olhar-se, sair de si para se perscrutar distanciado, encontrar-se posicionado e reposicionar-se criticamente face às suas múltiplas narrativas, só assim será capaz de entender o espaço da sua acção. Importa, assim, complementar a natureza reinscritiva das histórias que construímos sobre nós e sobre o mundo, com um postura activa e analítica por parte do sujeito. Esta acção desveladora das representações do eu e do que me rodeia, apresenta-se mais (des)construtiva porque advém de um confronto com o outro, com o qual me relaciono, reconheço, contraponho e comparo.

Neste sentido, a presente investigação ronda alguns dos preceitos da semiótica social, procurando, através da clarificação da construção motivada dos signos dentro de uma contextualização socio-cultural e das potencialidades regenerativas da significação de acordo com a particularidades das circunstâncias comunicativas e dos interesses dos sujeitos, encontrar na especificidade das narrativas visuais constituintes processuais que funcionem como propulsores de uma intencionalidade comunicativa.

"(...)semiologia confronta de frente a questão de como as imagens fazem significado. Não é somente descritiva, como a interpretação composicional aparenta ser; nem depende de estimativas quantitativas de significação, como a análise de conteúdo, a certo nível. Em vez disso, semiologia oferece uma caixa bastante cheia de ferramentas analíticas para distinguir uma imagem e identificar como se correlaciona com sistemas de significação mais vastos." (ROSE, 2007:74)¹

Pretendo aferir até que ponto a conscientização dos alunos face às potencialidades de significação dos variados usos dos diversos recursos comunicativos e da própria selecção e combinação entre estes - mais ou menos inovadores ou convencionados -, é possível promover a actividade (re)criativa de histórias desenvolvendo um posicionamento atento, prescrutador, desconstrutor e reconstrutor dos diferentes elementos visuais.

1.1 O reposicionamento do aluno pela indissociação entre emissor/criador e receptor/leitor

Os diários, como exposição secreta do que queremos que pertença só a nós ou como instrumento mnemónico do que experienciamos individualmente e do que somos, são, cada vez mais, apropriados e adaptados enquanto actividade auto-biográfica dentro do ensino artístico. Incitando a recorrência diária dos modos gráficos e plásticos, possibilita o adestramento, a experimentação e familiarização com os meios de expressão visual. Contudo, esta promoção ao desenvolvimento individual, intimista ou privado, reforça um isolamento do aluno enquanto criador, que merece ser complementada por uma aprendizagem que o permita reconhecer-se inserido num complexo social, detentor de características identitárias compartilhadas ou colectivamente construídas, utilizar os meios visuais para além de meros instrumentos de registo ou de expurgação dos

¹ Todas as traduções acompanhadas pela citação original em nota de rodapé, são da minha responsabilidade. "(...)semiology confronts head on the question of how images make meanings. It is not simply descriptive, as compositional interpretation appears to be; nor does it rely on quantitative estimations of significance, as content analysis at some level has to. Instead, semiology offers a very full box of analytical tools for making an image apart and tracing how it works in relation to broader systems of meaning." (ROSE, 2007:74)

sentimentos, e verificar ou reforçar as qualidades de significação inerentes a estes, pela exploração das suas potencialidades comunicativas. É com o contributo das narrativas visuais que pretendo, então, explorar as dinâmicas interpessoais tão fundamentais para a formação geral e artística do sujeito, e explorar métodos complementares ou alternativos ao individualismo e formalismo artístico.

Renunciando ao autor a possibilidade de compreender a constituição dos seus próprios produtos, Barthes anuncia a sua morte em prole do leitor: a recusa a uma procura do reflexo do autor no texto e, portanto, de um significado único, original e fixo; a evidência da multiplicidade de textos que constitui uma obra e que decorre mais claramente pelo exercício de leitura; "para recusar Deus e a sua hipóstase - razão, ciência, lei"(BARTHES, 1977:147)²

"Sabemos agora que um texto não é uma linha de palavras lançando um único significado 'teológico' (a 'mensagem' do Autor- Deus) mas um espaço multidimensional no qual uma variedade de escritos, nenhum deles original, se misturam e confrontam. O texto é um tecido de citações retiradas de inúmeros centros de cultura." (BARTHES, 1977:146)³

Cito-o, aqui, não numa tentativa de efectivamente "matar" o sujeito-autor, de recusar a originalidade do texto, mas como mote para a fundamentação da importância do autor se despir da ideologia de uma subjectividade produtiva plena e auto-suficiente e se reencarnar no leitor, fazendo uso dos seus instrumentos analítico-críticos para perscrutar-se distanciado, como se fosse a um outro. Assim como, a clarificação da obra do autor enquanto reflexo impreciso das suas particularidades, o efectivo entendimento e discriminação da multiplicidade de textos culturais que se encontram imbricados e alicerçam a sua especificidade, a impossibilidade de uma determinação e estabilização plena do seu sentido e a extensão da significação da obra para além da sua intenção original, evidenciam a pertinência de um movimento em direcção ao receptor.

² "(...)to refuse God and his hypostases - reason, science, law"(BARTHES, 1977:147)

³ "We know now that a text is not a line of words releasing a single 'theological' meaning (the 'message' of the Author- God) but a multi-dimensional space in which a variety of writings, none of them original, blend and clash. The text is a tissue of quotations drawn from the innumerable centres of culture." (BARTHES, 1977:146)

Todo o autor é receptor, na medida em que se contrói e reconstrói partindo de estímulos que lhes são exteriores; assim como todo o receptor é produtor, pois reconstrói o significado do que lê de acordo com os constituintes da sua bagagem experiencial particular. Uma das características que assinala a sua diferenciação poderá ser a intencionalidade criativa do autor. Contudo, a consciência da fragilidade da divisória entre receptor e criador, não permite que este último descure o processo de compreensão e de interpretação da obra, o desequilíbrio entre os opostos repetição-inovação. Percepcionando o receptor enquanto co-autor da produção de sentido das suas narrativas, o autor deve sair de si para olhar para o outro, depois trocar de papel com este para se visitar, com o propósito, não de esquecer a autoridade do sujeito e das suas implicações no texto que constrói, mas para possibilitar exactamente essa clarividência tão necessária à agência. Assim, mais do que receptor e autor, se forma leitor.

O leitor, para Barthes, é entendido como alguém que possui a capacidade única de entender a dupla significação das palavras, contrariamente ao autor que é limitado pela sua visão unilateral. Defende, de certa maneira, um distanciamento do sujeito em relação a si mesmo, para a obtenção de uma clareza de percepção que o permita verificar as diferentes reminiscências do texto. Daí que, "De forma significativa, a chegada da democracia inverteu a palavra de comando: do que a escola (secundária) se orgulha é de ensinar a *ler* (bem) e não mais a escrever" (BARTHES, 1977:162)⁴. O autor-leitor, mais do que receptor e reproduzidor ou autoridade emissiva original, agrega à intencionalidade do seu acto a consciência do seu posicionamento, e desenvolve instrumentos de resistência ao poder exercido pelas referências dominantes, reconhecendo a colectividade do processo construtivo da sua identidade e constituindo-se agente crítico dos seus discursos.

Entender-se enquanto constituinte de uma identidade socio-cultural, procurar a implicação recíproca entre os contextos e as suas práticas, e verificar o papel activo dos receptores - como eles intervêm directa ou indirectamente na

⁴ "Significantly, the coming of democracy reversed the word of command: what the (secondary) School prides itself on is teaching to *read* (well) and no longer to write" (BARTHES, 1977:162)

construção de sentido das suas produções- , poderão ser os primeiros passos para um distanciamento de si e, por conseguinte, para uma leitura das suas acções. Assim, envolver os alunos em algo que detenha sentido para eles, não significa reduzir as actividades propostas a práticas individualistas, mas antes abranger o desenvolvimento de exercícios que propulsionem a compreensão e a interpretação do que faz pela conexão e distinção com um exterior que tanto se recusa como se interioriza; estes exercícios poderão começar pela inserção do receptor - um receptor que provocará, indirectamente, um leitor no autor: um leitor crítico de si, das suas práticas e dos contextos onde elas se inserem.

Um caso explícito e recorrente do quanto o receptor interfere nos textos que construímos é o acto narrativo quotidiano. Quando narramos dirigimo-nos a alguém; as suas particularidades e expectativas influem e atribuem novo sentido à nossa mensagem. As relações sociais que estabelecemos com os receptores da nossa intervenção comunicativa reflectem-se nesta, que se molda de acordo com a proximidade afectiva, necessidade de integração, expectativas que temos em relação ao 'outro' e/ou o que pensamos serem as expectativas que os 'outros' têm de nós - a postura casual, intimista ou profissional, o discurso mais formal ou informal, a redução ou selecção do conteúdo -, ou por questões de eficácia comunicativa - aplicando linguagens ou conteúdos que sejam recorrentes ou acessíveis ao receptor. Da mesma forma, a implicação do autor e do receptor, na criação de sentido para as narrativas visuais, não só se verifica concomitante com a produção mas também com a recepção das mesmas: a mensagem é lida através dos estímulos produzidos pelo autor, de acordo com as qualidades e interesses do leitor e com o que este pensa serem os intuitos do autor.

A polarização emissor/criador-receptor/leitor revela-se assim redutora, e merece antes uma explanação da rede complexa de relações que existe entre estas duas entidades e os seus papéis, que dissolva grande parte da consistência ilusória das suas delimitações. O emissor é um receptor - não emite nem recria no vazio, absorve o que o rodeia-, um criador detém uma postura consciente e informada face ao que recebe pela sua leitura crítica, que o permite transformar deliberadamente o que já existe; o receptor, por sua vez, intervém directa ou indirectamente na obra construída pelo autor, e constrói novo

significado pela interpretação, tanto mais produtiva quanto mais se reger por uma leitura activa, cuidada e insatisfeita.

1.2 A construção de sentido pela contextualização do aluno e das suas narrativas

Foi efectuada a verificação da importância da narrativa para a descoberta do receptor, para o entendimento da sua implicação na construção da história, para a leitura das relações que estabelece com o criador e para que este seja capaz de se ler a si mesmo enquanto autor receptivo, reproduzidor e recriador do que o cerca, para que, esta consciência promotora de uma postura crítica face às suas práticas, possibilite a transformação. Partindo da "socialização" das práticas dos alunos na produção de narrativas, importa aprofundar o entretecimento entre os intentos comunicativos e as contextualizações socio-culturais da obra.

"Estas relações (entre criador e observador) são importantes como tópico educacional porque separar arte das suas intenções e propósitos, das suas interpretações e influências, e do poder das suas muitas formas, levou a uma falha de compreensão no que diz respeito à centralização da arte na existência humana." (FREEDMAN, 2003:21)⁵

A necessidade de uma reinserção das artes nos contextos -pela verificação da inevitabilidade da sua imbricação e pelo aproveitamento das suas potencialidades interventivas-, de uma certa humanização dos seus produtos e de uma valorização dos seus processos, parece ser respondida pelas práticas pós-modenistas, cujos princípios Hardy (2006:8) explana e divide sucintamente em quatro partições: *A pequena narrativa*, que se baseia em histórias e símbolos individuais dentro de contextos multiculturais, promove o artista enquanto colaborador, mais do que um ser solitário e isolado, com o surgimento de uma preocupação grupal em detrimento do individual, presente na recorrência de narrativas sobre as minorias culturais ou feministas; o *iconoclasmo*, onde o valor

⁵ "These relationships are important as an educational topic because separating art from its intents and purposes, its interpretations and influences, and the power of its many forms, has led to a lack of understanding about the centrality of art to human existence" (FREEDMAN, 2003:21)

da arte é explorado e questionado, concomitantemente com uma atenção socio-política ao espaço da mulher e dos artistas 'não ocidentais' na história da arte; o *diálogo* e o *texto*, na exploração do significado da arte pela desconstrução, pelo discurso e pelo encorajamento às múltiplas interpretações, pela procura das próprias respostas; e o *ecletismo*, numa apropriação, descontextualização e conglumeração de elementos de diversas fontes para formar novas relações e tensões estéticas. O autor verifica, assim, um impulso pós-modernista para a crítica, na exposição do mito da originalidade e na oposição à narrativa histórica aceite, pelo enaltecer do pluralismo e da diferença. "Alguns expressaram preocupação pela existência de uma ênfase no multiculturalismo às custas do pessoalmente significativo, mas tal é assumir que os dois são mutuamente exclusivos" (HARDY, 2006:11).⁶

Este desmoronar da "autoridade autoral" pela inserção dos contextos de produção e recepção, a consciência da intertextualidade inerente aos discursos que produz a necessidade de uma desconstrução crítica do seu processo, e a evidência da multiplicidade de interpretações que reconstroem o sentido da intenção inicial do autor, são algumas das justificações da ruptura com o falso isolamento ou neutralidade da arte face ao que a rodeia. "A expressão individual se situa numa dimensão social, o que desfaz a imagem do artista isolado, único, genial" (HERNÁNDEZ, 2000:123). Hernández (2000) refere que, em oposição a verdades absolutas ou a aproximações formalistas, a pós-modernidade incide sobre a arte como uma representação de significados, como olhares que dependem do tempo, do lugar e do contexto. Contudo, verifica que a transição plena destes princípios que fundamentam as práticas artísticas pós-modernas para o contexto educativo parece não ser ainda verificável, em alguns casos, tanto nos programas curriculares como nas práticas dentro da sala de aula (o mesmo será verificado no capítulo referente ao enquadramento da minha proposta didáctica no programa de Desenho para o 10º ano).

⁶ "Some have expressed concern that there is an emphasis on multiculturalism at the expense of the personally meaningful, but this is to assume that the two are mutually exclusive" (HARDY, 2006:11)

O ensino não deve, assim, oferecer descodificações objectivas das obras, como se estas se apresentassem isoladas dos contextos e imunes aos sujeitos. Importa, antes, entender o revestimento subjectivo e socio-cultural de qualquer acção e pensamento, verificar as suas dinâmicas, procurar formas de recriar sentido e de intervir.

1.2.1 Processos de interacção e readaptação

"(...)as noções de artista, objecto e espectador alteraram-se de forma similar, de uma compreensão essencialista desses termos para uma na qual são também vistos como produções/*performances* sociais, psíquicas e discursivas. Ao longo do século passado, o objecto de arte, a autenticidade ou originalidade do artista e a posição do espectador foram radicalmente desestabilizadas." (ATKINSON,2006:18)⁷.

Não podemos falar mais de uma entidade originária, capaz de expressar um sentido interior descontextualizado e esterilizado, e de um espectador que apenas entende a obra se procurar a intenção autoral e o significado autêntico de uma obra supostamente imutável. Se seguirmos o pensamento de Atkinson(2006), verificamos também que a grande variedade de práticas e de materiais usados, a procura de significado sobre questões sociais, culturais e de identidade de grande parte da arte contemporânea desestabilizaram igualmente as próprias noções de técnica e competência que, apesar de tudo, ainda se encontram, como preceitos educativos, nas escolas secundárias. Uma das soluções que o autor oferece é a contribuição do ensino artístico para a conscientização social e individual. Neste sentido, as narrativas, construídas com base nas possibilidades que a particularidade circunstancial de uma interactividade comunicativa proporciona, procuram uma pertinência individual e social que não lhes permite abstrair da disparidade de recursos de comunicação, dos seus significados e dos seus usos

⁷ "(...)the notions artist, object and spectator have similarly shifted from an essentialist understanding of these terms to one in which they are also viewed as social, psychic and discursive productions/performances. Throughout the last century the art object, the authenticity or originality of the artist and the position of the spectator were radically disrupted." (ATKINSON, 2006:18)

dentro de uma cultura ou entre culturas, seja nos contextos de produção ou de recepção.

Esta passagem da perspectiva de um artista único e autónomo e da sua inspiração divina ou da sua habilidade natural, para o entendimento da sua identidade, das suas representações e do seu posicionamento enquanto produto de interacções socio-culturais, evidencia a necessidade de uma aprendizagem que atribua à comunicação e, por conseguinte, ao leitor um novo destaque. Esta movimentação de um olhar meramente introspectivo para o exterior, para o outro que o olha e perscruta, resulta numa readaptação de si a cada circunstância comunicativa e a cada interveniente. Não se trata de inibir o subjectivamente significativo, mas de permitir a sua reformulação colectiva. A narrativa, mesmo enquanto exercício quotidiano, obedece a esta reconstrução permanente das histórias que criamos sobre nós e sobre o mundo, e dos recursos de significação que utilizamos para o fazer, sob propósitos que obedecem a uma mutação contextualizada. Importa assim aprofundar o papel do criador e do receptor à luz destas inter-relações, desconstruir as delimitações de um posicionamento antagónico entre entidades e funções, e verificar a complexa rede de influências e readaptações fundamentais para a nossa própria formação enquanto sujeitos.

"Comunicar, *v.t. (lat. *communicare*)*. Tornar comum. fazer saber; participar(...). Ligar (...). Transmitir, pegar por contágio (...)Ter ligação (...). Ter contacto. Entrar em relações, corresponder-se (...)Transmitir-se, propagar-se. Ter passagem comum.

Narrar, *v.t. (lat. *narrare*)*. Expor minuciosamente. Relatar, contar, referir, historiar. Tornar conhecido por meio de descrição: *narrar um acontecimento*."⁸

Comunicar aparece-nos aqui como meio para o relacionamento, participação, transmissão e comunhão, enquanto narrar é o relato minucioso, a descrição de factos. Apesar destas definições se encontrarem um tanto ou quanto presentes no senso comum, importam para realçar quatro etapas iniciais, fundamentais, aqui presentes: alguém irá tornar presente algo que estava ausente (tornar conhecido alguma coisa a alguém), para tal tem que criar ou procurar

⁸ Definições retiradas do dicionário enciclopédico Lello Universal, da Lello&Irmão Editores, Porto, 1981.

pontes que o liguem ao outro (ter passagem para, os recursos necessários), esse algo a transmitir tem que ser traduzido de acordo com as particularidades do outro (para fazer saber e efectivamente se tornar comum), e consequentemente esse tornar comum é já uma transformação, uma recriação pela adaptação às circunstâncias de comunicação.

Entende-se assim que existem duas entidades que participam no acto narrativo, o emissor e o seu público, intervindo na (re)formulação da história. O emissor, cria ou apropria-se de uma história de acordo com os seus interesses, modela-a de acordo com o tipo mensagem que quer transmitir, com o tipo de entidade que a vai receber, da mesma forma, o receptor faz uma selecção direccionada pelo seu interesse, circunscreve a sua atenção e transforma e traduz a mensagem ao longo de todo o processo interpretativo, construindo assim uma nova história, ou novo conhecimento.

A par deste emaranhado de reformulações, surge a questão: o que é que estabelece o elo de ligação entre esta disparidade de participantes e seus mecanismos perceptivos? Como vimos, a comunicação está longe de ser simples e unívoca, apesar do seu exercício quotidiano parecer desenrolar-se com naturalidade, sem grandes projectos ou obstáculos. Facilmente podemos verificar que interagimos uns com os outros com base em sinais (signos), e que estes, progressivamente apreendidos ao longo dos contactos interpessoais que vamos estabelecendo, são descodificados à luz da cultura que os adoptou. A convencionalidade dos recursos interactivos e dos seus usos possibilita assim a conformidade substancial entre a intenção comunicativa e a interpretação. Aprendemos a comunicar em sociedade e assim que assimilamos uma determinada codificação cultural, a transmutação do que se pretende comunicar para os complexos convencionados adequados é cada vez mais rápida e irreflectida, sendo concomitante com o processo inverso. Atentando, desta forma, sobre as implicações do poder socio-cultural na construção dos modos de comunicação e, consequentemente, nos nossos mecanismos perceptivos e intelectivos, verificamos a unificação das nossas acções, pela sua força concêntrica, num todo comunitário;

"(...)diferentes grupos numa sociedade vão perceber o mundo de formas distintas. Qualquer que seja a forma que tomem, estes significados, ou representações, criados, estruturam a forma como as pessoas se comportam - como tu e eu nos comportamos - na nossa vida de todos os dias" (ROSE, 2007:2)⁹

O que vemos e como vemos é determinado parcialmente pela cultura em que nos inserimos, e as imagens - centrais na construção cultural da vida social das sociedades ocidentais contemporâneas - oferecem-nos visões sobre o mundo de acordo com os seus termos, sendo essa presentificação nunca inocente, sempre uma interpretação (ROSE, 2007). Neste sentido, percebemos o mundo através de filtros socialmente produzidos, que determinam a forma como manipulamos os diferentes modos de significação, orientando a leitura e a utilização que fazemos deles na produção de sentido.

Segundo Eco(2004), a definição elementar de signo é a de algo que *está em lugar de outra coisa*, ou por outra, um elemento do processo de significação. Os signos, inevitavelmente inseridos no seio de um determinado contexto social, são por ele determinados e agrupados segundo convenções culturalmente enraizadas. Por conseguinte, só detêm significado dentro de uma certa particularidade cultural. Deste modo, uma falha na comunicação não se deverá necessariamente à incapacidade dos signos de se constituírem como elementos de significação mas antes à inadequação do signo, ou complexo de signos, às especificidades histórico-culturais da respectiva circunstância comunicativa. Desta forma, o que o regula, não o globaliza, agrega-o a determinados grupos sociais-culturais e ao mesmo tempo separa-o de outros, sem que, contudo, as suas fronteiras se apresentem intransponíveis.

No momento narrativo, procede-se à utilização do signo enquanto meio de presentificação/referenciação de algo que está ausente. Ao reportarmos um acontecimento, este já se apresentará descontextualizado e desfasado do período de tempo em que teve origem, sendo sujeito à inevitabilidade da transformação de sentido que o novo contexto e os novos recursos comunicativos lhe conferem.

⁹ "(...)different groups in a society will make sense of the world in different ways. Whatever form they take, these made meanings, or representations, structure the way people behave - the way you and I behave - in our everyday lives" (ROSE, 2007:2)

Contudo, para além do entendimento do signo enquanto referência directa, enquanto denotação, podemos verificar a possibilidade do seu encadeamento com uma significação conotativa. Aproveito a exemplificação de Leeuwen para a explanação destes conceitos: "A denotação é literal e concreta: 'um soldado preto está a fazer uma saudação francesa'. A conotação é um conceito mais abstracto, ou melhor, uma mistura de conceitos - francesismo e militarismo juntos num só." (LEEUVEN, 2008:38)¹⁰. As experiências socializadas da utilização dos signos, agregam-lhes conotações que se estabelecem culturalmente. Estes dois níveis de leitura estão sempre presentes, sendo a sua imbricação mais ou menos consciente, fruto do reflexo associativo condicionado ou de inferência. Importa assim desenvolvermos capacidades de leitura e de construção conscientes da sua natureza complexa, fazer uma apropriação plena e intencional das potencialidades de significação de cada signo, para que possamos aceder e atender mais facilmente aos propósitos da sua utilização.

Como vemos, definir a narração apenas como descrição ou relato, à luz desta desconstrução, parece demasiado redutor. O acto comunicativo, refém do hábito, não reconhece todas estas construções exteriores (socio-culturais), e quando replicado em cada um de nós no facilitismo do espontâneo e do imediato, surge impávido quanto às inúmeras apropriações ideológicas e epistemológicas que efectuamos indeliberadamente, graças ao complexo influente que é a cultura, e ao uso condicionado que fazemos da multiplicidade de recursos de significação existentes. Signos ou complexo de signos são muitas vezes utilizados sob o domínio da tradição, sendo os seus reprodutores incapazes de explicitar a razão da sua transmissão nem indicar sob que regras se regem :

"Todos temos um *know-how* que é experimentado não apenas como tendo sempre existido - a mudança ocorre, mas tende a iludir os participantes - mas também como não tendo necessidade de estar explícito, como sendo, a maior parte das vezes, algo que não é posto em causa nem necessita explicação, aparte da referência ao facto da própria tradição." (LEEUVEN, 2008:55)¹¹

¹⁰ "Denotation is literal and concrete: 'a black soldier is giving the French salute'. Connotation is a more abstract concept, or rather, mixture of concepts - 'Frenchness and militariness' rolled in one." (LEEUVEN, 2008:38).

¹¹ "Everyone has a know-how that is experienced not only as having always existed - change does occur, but it tends to elude the participants - but also as not in need of being made explicit, as what,

Este investimento sobre as narrativas, pretende tornar perceptível toda esta dinâmica presente na comunicação, esta rede invisível de ajustamentos, implicações e influências, e entender os discursos sujeitos a uma modelação ou adaptação parcial à imagem do mundo que a particularidade das relações sociais e dos contextos históricos e culturais apresentam como verdadeira.

Assim, o objectivo não é deslindar na convencionalidade dos elementos de significação a melhor forma de controlar os possíveis desvios interpretativos mas, antes, a procura, na particularidade das circunstâncias comunicativas, de um espaço comum em que seja possível uma efectiva interacção entre participantes. A abertura ao outro, pela readaptação das práticas sobre preceitos de legibilidade e pertinência social, não tem que resultar na conformação dos discursos e dos recursos de comunicação, não são exigências de uma sistematização da linguagem, da rejeição a uma auto-reflexão sobre o lugar do eu e da criação. Pelo contrário, é nesta revolução do eu em direcção a um outro que se cria solo fértil para a recriação de recursos, dos seus usos e, por conseguinte, de conhecimento. Neste momento, torna-se fundamental questionarmo-nos sobre qual o papel do sujeito no mundo, quais as particularidades dos diferentes recursos de comunicação, quais as suas potencialidades comunicativas e qual a sua abertura para a intervenção e renovação.

1.2.2 O lugar do aluno no encadeamento do processo de recriação

Já evidenciei como a construção de narrativas, consciente das exigências comungatórias entre as entidades participantes, pode contribuir para o afastamento de uma visão dos textos enquanto objectos isolados e estéreis, aproximando-se de uma gradual humanização e contextualização dos dispositivos comunicativos. Falta, contudo, clarificar e activar os alunos para a sua inserção na dinâmica generativa; formando-se leitores-reactores e agentes proactivos. Tal, só

for the most part, 'goes without saying' and is not questioned or in need of justification, other than by reference to the fact of tradition itself" (LEEUEWEN, 2008:55).

é possível se perscrutarmos o lugar do sujeito na sociedade, o seu papel na recriação das linguagens e das práticas sociais.

O aluno, enquanto autor e receptor, é parte activa no processo comunicativo, como (re)construtor de significados, seja na recepção/recriação passiva como no tratamento/processamento analítico da mensagem comunicada. São sempre criadas novas ideias mentais, significados singulares, diferentes de intérprete para intérprete e de qualquer intérprete para o criador. Desta forma, apesar do poder socio-cultural se verificar na convencionalização dos modos de comunicação e, por conseguinte, numa certa homogeneização dos pensamentos e das práticas, não é verificável uma comunicação rigidamente regulada ou reguladora, uma partilha inequívoca e estéril das ideias entre os intervenientes.

Podemos verificar uma gradual subjectivação das linguagens, partindo, por exemplo, da referência de Leeuwen(2008) à progressiva mudança no foco de estudo da semiótica: da frase para o texto e para o contexto, da gramática para o discurso, do signo para os recursos. A linguagem deixa de ser vista como um código mas antes como um recurso para a construção de significado, e os signos não predeterminados são utilizados de acordo com as especificidades do contexto socio-cultural em que se inserem. É desta forma que devemos fazer a introdução, aos alunos, do conhecimento e dos diferentes modos de comunicação pelos quais são transmitidos, para que eles possam efectivamente verificá-los enquanto uma de entre muitas possibilidades, detentores de significados que só fazem sentido devidamente contextualizados, e entendê-los enquanto recursos para a transformação. Segundo o autor, cada recurso é constituído por todos os seus usos passados mas igualmente pelas suas potencialidades futuras. Tal afirmação poderá sugestionar as influências de um passado cultural, que apesar de condicionarem as utilizações futuras possibilitam a inovação, na adaptação às necessidades e aos interesses que advêm da particularidade das circunstâncias. Uma vez que fazemos sempre uma selecção de entre as potencialidades de significação dos recursos comunicativos, Leeuwen não coloca a questão em *o que é* mas *o que poderá ser*.

Segundo Paulo Freire, "Se não fosse possível à subjectividade se reconhecer como condicionada e interferente no condicionante, não seria sequer possível falar em libertação" (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1995:80), e a revolução seria puro mecanismo da história. Esta, refere, não é um poder que se faz em si mesma, é feita por nós e, ao mesmo tempo, nos faz e refaz. Contudo, o sujeito só se sente condicionado se efectivamente considerar o que lhe é exterior, só assim é capaz de verificar a implicação deste em si mesmo e de transformar ambos. Esta possibilidade de transgressão, de recriação, tem que ser entendida e analisada, para que o seu sentido não se perca na revolução cega e infundada.

Contrariamente à ideia de que as regras regulam as pessoas, Leeuwen refere que, são as pessoas que mudam as regras, contudo, existem diferentes formas de mudança, e diferentes tipos de regras. "(...) as regras dos sistemas semióticos não estão lá de forma objectiva, como um tipo de lei natural, ou como procedimentos programados numa tecnologia. São feitas por pessoas, vêm em diferentes tipos, e podem mudar ao longo do tempo." (LEEUVEN, 2008:51)¹². Muitas vezes, não são reconhecidas enquanto regras, mas surgem em forma de conselhos, sugestões, guias, modelos, e influenciam a forma como agimos e pensamos. Neste sentido, Foucault refere "Como o poder seria sem dúvida agradável e fácil de dismantelar, se se limitasse a vigiar, espiar, surpreender, proibir e punir; mas incita, suscita, produz; não é apenas olho e ouvido; faz agir e falar." (FOUCAULT, 1992:123). Atkinson(2006) refere que estamos habituados a uma noção de poder que o entende proveniente de forças exteriores, numa oposição entre dominador e dominado, porém, enquanto sujeitos, apenas compreendemos a nossa existência através dos parâmetros desses outros discursos, práticas, ideais, etc. "Aqui, poder não é uma coisa que nós simplesmente possamos impor ou opor, mas é algo que define a nossa existência e que, por isso, nós carregamos no centro do nosso ser. Poder é produtivo e

¹² "(...) the rules of semiotic systems are not objectively there, as a kind of natural law, or as procedures hardwired into a technology. They are made by people, they come in different kinds, and they change over time"(LEEUVEN, 2008:51).

constitui o núcleo do nosso ser." (ATKINSON, 2006:20)¹³. Estas afirmações permitem-nos reflectir sobre um poder que não regula apenas pelo exterior, como se interioriza e se desenvolve e constrói partindo de nós próprios, contudo, objecto de maior ou menor manutenção ou remodelação individual e colectiva, pela clarificação dos seus mecanismos operativos.

"Tornou-se um debate intelectual crescentemente ritualizado entre a perspectiva de que os actores sociais são estruturalmente determinados e a perspectiva de que eles são agentes activos, providos de poder. Demasiadas vezes foi esquecido que não é uma simples opção, que nem todas as pessoas são igualmente determinadas ou providas de poder, e que diferentes situações são determinadas estruturalmente sob diferentes graus." (LEEUVEN, 2008:75)¹⁴

Na evidência da mutabilidade das regras, do poder e do conhecimento, e da responsabilidade e potencialidades individuais para a recriação das linguagens e dos discursos, a educação devia apresentar-se enquanto meio privilegiado para a mudança, para a transformação, e menos para a recepção passiva do que foi ou do que é, para a formação de indivíduos conscientes das diferentes forças discursivas que surgem a partir dos diferentes meios comunicativos e, partindo dessa clareza, agentes capazes de recusar ou aceitar criticamente essas determinações exteriores. Verificando os modos de comunicação, os seus recursos e as suas utilizações enquanto construções socio-culturais não predeterminadas naturalmente e passíveis de ser recriadas, manipuladas de acordo com os intuitos do sujeito, os alunos passam de receptores e reprodutores passivos a reactores críticos e interventivos.

Segundo Sérgio Guimarães, "o leitor crítico é aquele que até certo ponto 'reescreve' o que lê, 'recria' o assunto da leitura em função dos seus próprios critérios. Já o leitor não-crítico funciona como uma espécie de instrumento do autor, um repetidor paciente e dócil do que lê" (GADOTTI, FREIRE e

¹³ "Here power is not something that we might simply impose or oppose but it is something that defines our very existence and which therefore, we hold at the centre of our being. Power is productive and forms the core of our being."(ATKINSON, 2006:20)

¹⁴ "It became an increasingly ritualized intellectual debate between the view that social actors are structurally determined and the view that they are active, empowered agents. Too often it was forgotten that this is not an either-or issue, that not all people are equally determined or empowered, and that different situations are structurally determined to different degrees" (LEEUVEN, 2008:75)

GUIMARÃES,1995:113), sendo que, a educação crítica, não só deve ensinar o aluno a contextualizar e superar o texto, como também complementar com o efectivo acto de escrever, ou, diria eu, fazer. Portanto, contextualizar e ler criticamente para recriar textos num acto deliberadamente produtivo, e vice-versa; o "ler" e o fazer numa relação de reciprocidade.

Uma leitura das práticas que se apresente efectivamente crítica, não pode descurar a contextualização da imagem ou do objecto produzido, não só porque condiciona mas porque também serve de base à inovação, é inevitável a sua implicação na escolha e a conjugação entre os recursos seleccionados. Freedman(2003) desenrola as implicações contextuais, dividindo-as em duas categorias, os contextos de produção e os contextos de observação: os primeiros são as situações nas quais se desenrolou a produção e, quando se trata de estudos de uma imagem ou objecto em particular, incluem a teoria estética que influenciou o artista, assim como a história pessoal e o meio social; enquanto os segundos são os ambientes que envolveram a visualização e utilização do produto visual, assim como também incluem as teorias estéticas, outras ideias que possam ter moldado a nossa percepção visual, e a nossa bagagem imagética individual e colectiva. Não falamos, assim, de contexto, mas de contextos, que se vão inter-relacionando e formando um conjunto particular de experiências, que molda e enriquece as nossas percepções futuras dos objectos, das imagens, do mundo.

"É um tipo de narrativa vagamente associada ao objecto físico, assim como uma história retratada pela sua imagem" (FREEDMAN, 2003:51)¹⁵. A imagem constrói-se em simbiose com os contextos, sob e sobre eles, reflecte-os e transforma-os. Desta forma, quando narramos, a pertinência de um "o quê?" não pode aparecer dissociada desta implicação dos contextos de produção, exposição e recepção, que exigem uma vinculação com outras questões que procuram sentido na relação entre as múltiplas regulações socio-culturais e as manipulações do sujeito.

¹⁵ "It is a type of narrative loosely attached to the physical object, as is a story portrayed by its image"(FREEDMAN, 2003:51)

A inexistência de leis fixas que determinem um significado objectivo de determinada imagem, texto, som ou gesto, não relega o processo interpretativo a uma selecção arbitrária. Pelo contrário, entendendo a possível multiplicidade de sentidos à luz de um circuito sempre relacional e renovável, exige do leitor uma experiência reflexiva e crítica, perante o dispositivo comunicativo, que lhe permita seleccionar e fundamentar o seu posicionamento. Uma comunicação, mais do que respostas, oferece questões, tanto mais ricas quanto mais abrangentes aos seus diversos contextos e modalidades. Desta forma, a formação de receptores conscientes e críticos, capazes de desconstruir os textos (visuais, verbais,...) apreendendo não só o que eles dizem, mas como dizem e porquê, pelo desvelar das relações de poder (político, económico, cultural,...) que estão subjacentes às construções do seu discurso, encontra-se interrelacionada com a formação de sujeitos agentes que, na evidência desta transmutação das linguagens e dos significados, procuram o seu posicionamento, resistindo e recriando novos sentidos. Assim, as entidades presentes no processo comunicativo, devem fundir as funções de recepção e criação, dentro de particularidades contextuais e propósitos diferenciados, agindo no presente para o futuro, perspectivando sempre a transformação.

Contudo, esta postura não pode ser adoptada pelo aluno se, no próprio contexto de sala de aula, o professor não abre espaço para a sua legitimação, se ignora as potencialidades de um diálogo, de uma cooperação entre os diferentes participantes no processo ensino-aprendizagem, e se rejeita um ambiente efectivamente interactivo. Esta imbricação entre papéis - do receptor/leitor e do emissor/criador - é construída mais eficazmente se efectivamente validarmos a voz dos alunos, para que eles exponham as suas opiniões e partilhem os seus conhecimentos, se os impulsionarmos a enquadrar os seus próprios discursos e a efectuar a sua desconstrução. Não importa apenas o resultado do encadeamento de pensamentos intersubjectivos proporcionado pelo diálogo, mas igualmente a consciência de todo o processo, das (des)conexões temáticas, da (r)evolução do conhecimento, da complementariedade e negociabilidade colectivas para a (re)formulação das normas.

Os processos transformativos de selecção e imbricação, seja das narrativas ou dos recursos comunicativos, perdem-se no acto irreflectido do hábito, da tradição e da reprodução, pelo que importa não só dar-lhes efectiva liberdade para escolherem e modificarem ambos, como também questioná-los sobre o sentido das suas acções para que essa recriação seja efectivamente verificável e consciente. A clarificação da influência dos sujeitos e dos contextos na aquisição e produção de significado, exige um sentido para a transformação.

Sempre que um signo é (re)utilizado, é transferido e remodelado para se inserir numa determinada coerência comunicativa. Desta forma, não podemos falar de signos sedimentados por códigos que lhes ofereçam um sentido único. Cada acto comunicativo é singular e, ao adaptarmos os recursos de que dispomos no momento, recriamo-los. No decurso da explanação dos signos enquanto metáforas, Kress afirma que

"Todos os signos são metáforas. Todos os signos são sempre feitos de novo. Assim, metáforas-como-signos são sempre *feitas* de novo, em ambientes específicos, para audiências e propósitos específicos, resultando do interesse retórico, o uso de recursos semióticos disponíveis pelo designer consciente dos requisitos do ambiente social. Os signos são meios para fazer o material do conhecimento." (KRESS, 2010:30)¹⁶

As metáforas regem-se pelo mesmo sistema dos signos, transmutam algo para outros contextos, pelo uso adaptado de determinado modo ou modos de comunicação às particularidades das circunstâncias e das entidades envolvidas, interpretados em confluência com os restantes elementos de significação. Por toda esta dinâmica relacional, tornam-se instrumento privilegiado para a criação do novo, uma vez que o seu produto se verifica como resultado de um conjunto único. Adquirimos novo conhecimento da mesma forma que comunicamos, (re)conhecemo-nos a nós próprios e ao que nos rodeia através de apropriações, relações e transformações. As nossas práticas e ideologias são fruto de um processo contínuo de renovação identitária e gnosiológica, de encadeamentos e

¹⁶ "All signs are metaphors. All signs are always newly made. So metaphors-as-signs are always newly *made*, in specific environments, for specific audiences and purposes, arising from the rhetor's interest, the designer's use of available semiotic resources in an awareness of the requirements of the social environment. Signs are means of making knowledge material."(KRESS, 2010:30)

reconstruções entre o passado, o presente e o futuro, o sujeito, a sociedade, a cultura e o mundo. Neste sentido, verificamos a indissociação entre arte e significado, forma e contexto, comunicação e expressão.

Torna-se claro que, apesar dos constrangimentos já indicados, a utilização que fazemos da(s) linguagem(ns) é sempre nova (de acordo com as particularidades circunstanciais de comunicação e da relação entre os sujeitos envolvidos, etc) e, conseqüentemente, as suas próprias "normas" -promotoras da estabilidade e legibilidade das práticas comunicativas - estão igualmente em frequente transformação. Dependente das circunstâncias, das intenções do criador e da atenção motivada do receptor, o signo nunca se poderia apresentar enquanto unidade unívoca, agregado à sua bagagem de significações, o signo não se poderá constituir isolado das múltiplas adaptações e recriações que decorrem da sua utilização.

Quanto aos problemas de acessibilidade presentes na transmissão de mensagens entre entidades ou comunidades, Kress parece indicar a inevitabilidade desse 'confronto' e a consequência positiva da inovação:

"A comunicação só pode ser compreendida se a vemos como uma constante interacção complexa, incorporada em ambientes contraditórios, contestados e fragmentários: seja entre grupos ou indivíduos, que se reúnem a partir de 'locais' sociais de alguma forma distintos. Na interacção, as divergências/diferenças sociais entre aqueles que interagem, fornecem a dinâmica generativa da comunicação." (KRESS, 2010:35)¹⁷

Para ele, o social é o motor da mudança semiótica, uma vez que refaz constantemente os seus recursos e produz o novo. Desta forma, poder-se-á concluir que a sociedade ao mesmo tempo que normaliza as acções que nela são geradas, sob a forma de cultura, igualmente é palco das relações entre disparidades individuais e colectivas que germinam o novo. "(...)comunicação é estruturada e enformada pela cultura e modifica a cultura no processo de

¹⁷ "Communication can only be understood if we see it as an always complex interaction embedded in contradictory, contested, fragmentary social environments: whether between groups or between individuals, coming together from social 'locations' which are always distinct in some respect. In the interaction, the social divergences/differences between those who interact provide the generative dynamic of communication."(KRESS, 2010:35)

comunicação." (KRESS, 2010:51)¹⁸. É, contudo, não mais que uma remodelação, um novo que partiu de alguma relação com o antigo.

No seguimento da demarcação do carácter histórico da narrativa, Benjamin refere a "lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representa a melhor imagem do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia, como coroamento das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas" (BENJAMIN, 206). Esta sobreposição, cada vez mais um processo imediato, instantâneo e irreflectido -aceleração própria dos novos modos de vida e do desenvolvimento das tecnologias- apresenta-se indispensável para o entendimento, não só da força da tradição, como da renovação.

Barthes refere a intertextualidade inerente e indeterminada dos textos que produzimos, construída, não por uma espécie de encadeamento ou progressão, mas antes por uma "explosão" sem núcleo:

"A intertextualidade em que cada texto se realiza, é ela própria o texto-entre outro texto, não é para ser confundida com alguma origem do texto: tentar encontrar as 'fontes', as 'influências' do trabalho, é cair no mito da filiação; as citações que originam a criação de um texto são anónimas, indetectáveis, e ainda assim já lidas: são citações sem aspas." (BARTHES, 1977:160)¹⁹

Contudo, esta multiplicidade de textos em que o trabalho se desdobra, e que vai para além das referências e das citações conscientes e declaradas, não pode retirar a força das implicações circunstanciais e a agência selectiva e consciente do autor, produtor de determinados estímulos que, apesar de não predeterminarem os efeitos, os orientam. Embora tendo em conta a incapacidade de obter a definição de uma intencionalidade autoral plena, ou das múltiplas referências deliberada ou indeliberadamente presentes na sua obra, não me parece sensato abandonar a sua procura. Só em busca do percurso e pela sua análise (não propriamente na plenitude da sua descoberta) poderemos

¹⁸ "(...)communication is framed and shaped by culture and changes culture in the process of communication."(KRESS, 2010:51)

¹⁹ "The intertextual in which every text is held, is itself being the text-between of another text, is not to be confused with some origin of the text: to try to find the 'sources', the 'influences' of a work, is to fall in with the myth of filiation; the citations which go to make up a text are anonymous, untraceable, and yet *already read*: they are quotations without inverted commas." (BARTHES, 1977:160)

efectivamente criar sentido, seja no processo de recepção ou de criação, mesmo tendo em conta que se apresentará sempre como uma reconstrução. Neste sentido, podemos repensar criticamente a determinação de qualquer origem autoral plena, e verificar a impossibilidade de uma delineação da totalidade das suas compilações pela sua interiorização no pensamento e nas práticas do sujeito-criador.

Tendo em conta tudo o que foi dito até agora, podemos entender a inexistência de um conceito único de 'realidade', mas de percepções da realidade que influem umas sobre as outras. Quando referimos que determinada imagem se assemelha ao real - constituída pelo que Peirce designou de signos icónicos, que partilham uma suposta similaridade com o elemento representado (o referente) -, entendemos, à luz da presente desconstrução, que essa semelhança não se deve tanto às qualidades desse mesmo referente, mas antes a uma similitude criada de acordo com o interesse ou as necessidades do sujeito e com determinações socio-culturais. Sobre este aspecto, poderemos reter o exemplo de Martine Joly que refere "a influência da organização visual por um pintor, cujas obras veremos numa exposição (Chirico, Magritte, Vallotton...), sobre a nossa percepção do mundo e que nos levará a redistribuir, em determinada altura, à sua maneira, os dados visuais da experiência: tais ruas, tal cidade, tal casa assemelha-se de súbito à de 'Chirico', à de 'Magritte' ou à 'de Vallotton' (JOLY, 2005:103).

Estas realidades são discursos sobre o mundo resultantes, não de uma progressão em relação a um passado, mas das suas revisitações, transformações ou recriações, de um novo que depende de matéria já construída para ser criado. É partindo desta miscigenação do conhecimento e das múltiplas representações do mundo, que evidencio a importância de uma perscrutação e construção de relações entre o passado, o presente e o futuro, de uma localização das nossas próprias práticas e ideologias na multiplicidade de representações do nosso tempo, e de uma intencionalidade proactiva.

Para se poder entender e (des)controlar todo o mecanismo comunicativo, é necessário que se procure, sem se encontrar, a delimitação do espaço do "eu" e do espaço do "outro", que se descubram lugares comuns, pontos mediadores

que não reprimam a particularidade dos intuitos da obra, do criador e da mensagem e que abram caminho à transformação. Estudar o sujeito é reclamar as suas particularidades identitárias reconhecendo a sua constituição social - sujeito influente e alvo de influências exteriores. Este poderá ser um começo para um espírito consciente e selectivo do que conta, da forma como o faz, do porquê e para quem.

Assim, a verificação e experimentação das potencialidades reconstrutivas das narrativas parece-me um bom exercício, tanto reflexivo quanto prático, para o entendimento das possibilidades transformativas dos pensamentos e das práticas do sujeito, dos recursos de significação e dos seus usos.

1.3 Textos visuais

Nos subcapítulos anteriores, referi como o social, o cultural, os modos de comunicação e os sujeitos são consecutivamente reconstruídos e como se inter-relacionam, ao mesmo tempo resistindo, estabilizando, influenciando-se e transformando-se, e como o entendimento do funcionamento desta rede dinâmica mune o aluno de instrumentos de análise e selecção e possibilitam uma agência crítica e criativa. Importa, agora, entender as potencialidades multimodais da comunicação, localizando aqui o espaço das qualidades interactivas das imagens ou dos objectos visuais, entendendo que, enquanto complexos de significação auto-suficientes, constroem narrativas de raiz ou enriquecem-nas com sentidos complementares.

Comunicamos, deliberada ou indeliberadamente, recorrendo a diversos tipos de signos sociais, cuja conjugação pode estimular um ou mais órgãos sensoriais para a sua captação. A roupa, o perfume - a presença ou ausência dele -, as expressões faciais, os gestos, etc, são signos que provêm das nossas escolhas e que comunicam ao outro parte do que somos, parte do que queremos ser, parte do que queremos que o outro saiba de nós. Desta forma, contrariamente ao que se possa pensar de imediato, a linguagem verbal ou escrita parece não ser o meio de comunicação mais usual, nem ser capaz de

abarcam todas as possibilidades de significação, sendo este aspecto cada vez mais perceptível nas novas tecnologias de comunicação interpessoal. Apesar da miscigenação de meios comunicativos ser a prática comum no decorrer de todos os dias, a linguagem verbal e escrita parece ainda apresentar-se como o meio de significação com maior autoridade e credibilidade. Contudo, "Existem domínios para além do alcance da linguagem, onde é insuficiente, onde o trabalho semiótico-conceitual tem que estar e é feito por outros modos."(KRESS, 2010:15)²⁰.

Contar uma história recorrendo à linguagem escrita é projectá-la sobre lentes diferentes das utilizadas pela narração visual, é fazer uma aproximação e uma construção do mundo partindo das riquezas particulares dos seus recursos, que se apresentam, não como a base de todos os outros mas, como um caminho possível para a construção de sentido. Desta forma, a nossa experiência tornar-se-á mais rica, quanto maior for a nossa capacidade de percepção, manipulação e embricação desta diversidade de significados.

As narrativas visuais delimitam, assim, as potencialidades de significação à particularidade dos signos visuais, mas abrem o campo de possibilidades à exploração de todos os *modos* de comunicação que se inserem nessa especificidade sensorial. Kress chama de *modos* (modes) a categorias que agrupam recursos de significação específicos, socialmente remodelados e capazes de produzir sentido por si mesmos, dos quais enumero alguns que se encaixam neste âmbito: imagem fixa, tipografia, *layout*, gesto, imagem em movimento, objectos 3D. Faço referência a esta compartimentação, não com o intuito de delimitar e categorizar rigidamente os elementos de significação dos produtos visuais, mas apenas como exemplo da multiplicidade de desdobramentos possíveis de ser efectuadas numa desconstrução da sua complexidade. Importa entender cada elemento enquanto possível produtor de sentido, que funciona, não só de acordo com a história dos seus usos e sob a influência dos intervenientes exteriores circunstanciais, mas igualmente de acordo com os restantes elementos visuais utilizados e com a relação que estabelece com eles. Assim, a menção às

²⁰ "There are domains beyond the reach of language, where it is insufficient, where semiotic-conceptual work has to be and is done by other modes" (KRESS, 2010:15)

multimodalidades serve como forma de desvelar as múltiplas possibilidades de significação, as particularidades e a pertinência dos seus recursos, não redundantes, mas complementares.

Partilhar com Kress a opinião de que a *Multimodalidade* se apresenta como a constituição normal do exercício comunicativo humano, significa também entender que cada modo possui potencialidades de significação específicas - *affordances* -, que se devem complementar numa divisão do trabalho semiótico que melhor assegura a eficácia da mensagem a comunicar, caso contrário, cairíamos de novo na hegemonia de uma linguística onde qualquer outra participação modal se apresentaria redundante. A utilização de mais que um modo pode servir para facilitar, clarificar e acelerar a leitura do texto (visual, verbal,...), ou para complexificar a mensagem que se pretende transmitir - dependendo dos intuítos do seu criador. Se a atribuição e encadeamento das "tarefas" atender à natureza específica de cada modo sob a orientação de determinados objectivos, a comunicação multimodal apresentar-se-á mais rica.

"Numa abordagem multimodal são *modos* - em vez de, digamos, 'linguagens' - que são comparados. *Modos* são o resultado de uma modelação histórico-social dos materiais escolhidos por uma sociedade para a representação." (KRESS,2010:11)²¹. Ou seja, contrariamente a uma visão da linguagem estável e estabilizadora, apresenta-nos os 'modos' (*modes*) - fortemente relacionados à materialidade da comunicação - mutáveis - porque redefinidos socialmente - e sempre reutilizados na adaptação ao contexto da comunicação. Rejeita a visão redutora de uma comunicação unidireccionada pela linguagem (termo que utiliza na sua acepção tradicional, referindo-se apenas aos modos de comunicação oral e escrito), critica todas as tentativas de legitimação de outros modos pela sua subjugação à nomenclatura e a constituintes próprios da linguagem, e apresenta assim as multimodalidades - cooperantes e complementares pelas suas particularidades.

²¹ "In a multimodal approach it is *modes* - rather than say, 'languages', which are compared. *Modes* are the result of a social and historical shaping of materials chosen by a society for representation" (KRESS, 2010:11)

É neste âmbito que se deve inserir o exercício formativo de construção de narrativas visuais, se pretendemos efectivamente desenvolver no aluno uma postura activa e regenerativa: abraçando a inevitável mutabilidade e multimodalidade da comunicação interpessoal, reconhecendo os presentes recursos culturais por forma a funcionarem como suporte para a remodelação com sentido, aproximando-os da experimentação, transformação e adaptabilidade, apontamos para a recriação. As actividades curriculares devem incentivar a aplicação multimodal dos elementos visuais, fomentando a adaptação de cada modo às circunstâncias de comunicação e à mensagem a transmitir; possibilitar a aplicação de outros modos de comunicação, para além dos visuais, desde que se rejam pelo princípio da equidade e da complementaridade; atribuir ao aluno a função de selecção dos recursos e dos seus usos, para que essas escolhas não se indissociem de uma intenção, para que as práticas reflectam um posicionamento, produzam significados e façam efectivamente sentido para ele. Para tal, devemos fugir à concepção de actividades que objectivem o adestramento técnico desfasado de qualquer sentido, que limitem os materiais e fomentem a reprodução formal, procurando, antes, soluções de encadeamento dos conteúdos, estratificados nos programas, através de conexões que tenham em conta a imbricação entre o significado e as práticas.

Tendo em conta os benefícios e a constante presença da comunicação multimodal, verifica-se a necessidade de desenvolver competências que possibilitem a eficácia na apropriação, adequação e transformação dos diferentes recursos, de promover multiliteracias, ao que Hernández dá o nome de "alfabetismos múltiplos". Neste sentido, o autor cita quatro eixos temáticos que, segundo ele, podendo ser posteriormente desenvolvidos por muitas outras perguntas, facilitam a planificação curricular:

"Caminhos para a vida e futuros sociais: Quem sou e para onde vou?
Alfabetizações múltiplas e meios de comunicação: Como dou sentido ao mundo e comunico com ele?
Cidadania activa: Quais são as minhas responsabilidades nas comunidades, nas culturas e nas economias?

Contexto e tecnologias: Como descrevo, analiso e configuro o mundo que me rodeia?" (HERNÁNDEZ,2007:55)²²

Neste sentido, a construção de narrativas fomenta um percurso interior que se avista e projecta num caminho social, e a perscrutação das potencialidades de significação dos complexos visuais possibilita a percepção, representação e intervenção no mundo partindo de outros modos de comunicação, trabalhados sempre em conjugação com um sentido.

"Também é possível pensar a visualidade como uma espécie de discurso. Uma visualidade específica tornará certas coisas visíveis de formas particulares, e outras coisas invisíveis, por exemplo, e os temas serão produzidos e actuarão dentro desse campo de visão." (ROSE,2007:143)²³. As imagens e os objectos visuais, mais do que representações, imitações ou expressões, são discursos. Entender a imagem enquanto construção discursiva, é verificá-la como produção de uma visão específica relativamente ao mundo e à sociedade, capaz de reforçar ou ignorar hierarquias, de reflectir relações de poder, e incluir ou excluir determinadas categorias sociais, embora seja, muitas vezes, apresentada como retrato universal. Barthes fala-nos de um mito contemporâneo que se apresenta descontínuo, não mais na expressão de longas narrativas fixas, mas no discurso, e que "(...) consiste em induzir a transformação da cultura em natureza ou, no mínimo, o social, o cultural, o ideológico, o histórico no 'natural' " (BARTHES,1977:165)²⁴

Importa, assim, desvelar a força dos discursos visuais que, muitas vezes, naturalizam o que é produto da sua construção, encobrendo propósitos políticos

²² "¿Caminos para la vida y los futuros sociales: ¿Quién soy y adónde voy?

¿Alfabetizaciones múltiples y medios de comunicación: ¿Cómo doy sentido al mundo y me comunico con él?

¿Ciudadanía activa: ¿Cuáles son mis responsabilidades en las comunidades, las culturas y las economías?

¿Entorno y tecnologías: ¿Cómo describo, analizo y configuro el mundo que me rodea?" (HERNÁNDEZ, 2007:55)

²³ "It is possible to think of visuality as a sort of discourse too. A specific visuality will make certain things visible in particular ways, and other things unseeable, for example, and subjects will be produced and act within that field of vision" (ROSE, 2007:143)

²⁴ "(...) consists in overturning culture into nature or, at least, the social, the cultural, the ideological, the historical into the 'natural' "(BARTHES, 1977:165)

ou económicos com a oferta de uma "suposta" verdade, que molda as nossas ideias e as nossas práticas sobre nós próprios e sobre o mundo; entender que estas construções podem apresentar-se enquanto reflexos condicionados, e condicionantes, das estruturas socio-culturais, enquanto intervenções sobre estas determinações, ou apropriações destas com outros propósitos menos inocentes. O aluno que verifica a pertinência desconstrução dos textos visuais sob uma leitura crítica que vai para além do directamente explicitado, desenvolve mais facilmente conhecimento acerca das suas potencialidades de comunicação, manipulação e intervenção, e constrói instrumentos de resistência, verifica a imbricação entre as ideologias e as práticas e embebe as suas produções em significados.

Segundo Rose(2007) é necessário analisar o discurso em termos da sua organização para determinar a forma como constrói conhecimento, e como consegue ou pretende obter o estatuto de verdade. Para tal, importa perscrutar a sua complexidade e as suas contradições internas, não só interpretando o explícito mas, igualmente, verificando o implícito e o ausente. Só analisando o poder dos discursos, entendendo-os enquanto matéria construída e construtora da sociedade, e verificando quais as suas origens e os seus efeitos, é que adoptamos um posicionamento crítico face aos mesmos, e tornamo-nos capazes de resistir e seleccionar de forma consciente. Se esta desconstrução abranger não só os discursos visuais que nos rodeiam mas, igualmente, os discursos que nós próprios construímos, damos início ao desenvolvimento de capacidades auto-regenerativas. Ao percepcionarmos como certos posicionamentos socio-culturais se inserem nas nossas práticas e na particularidade do produto intertextual que constitui a nossa identidade, como reagimos por confronto ou permeabilidade com um exterior que nos reformula e que, dessa forma, impossibilita a definição plena da constituição do "eu" (pela multiplicidade das suas apresentações), somos motivados a procurar um novo controlo sobre as nossas acções e pensamentos, somos impelidos a um auto-questionamento.

Enquanto espectadores devemos ter em conta que um criador manipula o significado da imagem de acordo com o que quer que ela signifique, por forma a obter os efeitos que deseja sobre nós; não só transforma a sua obra de acordo com as nossas particularidades, como impele a nos posicionarmos para a receber

da forma que ele pretende. Assim, devemos procurar responder às questões: A quem a imagem se dirige? Como nos posiciona perante ela? Quais são os efeitos que pretende provocar? Rose enumera alguns pontos fundamentais para a compreensão das imagens:

"(...) uma imagem pode ter os seus *próprios efeitos visuais* (por isso é importante olhar cuidadosamente para as imagens); estes efeitos, pelas *maneiras de ver* mobilizadas pela imagem, são cruciais na produção e reprodução de visões de diferença social; mas estes efeitos são sempre interceptados pelos contextos sociais da visualização e pelas visualidades que os espectadores trazem para a sua visualização." (ROSE, 2007:12)²⁵

Aponta a necessidade de olharmos cuidadosamente para as representações visuais, pelo facto destas não serem redutíveis aos contextos, tendo os seus próprios efeitos²⁶, adverte para o facto delas reflectirem e produzirem inclusões e exclusões sociais e, desta forma, exigirem a localização das suas práticas, dos significados culturais e dos seus efeitos, e, por último, promove a discriminação da nossa própria maneira de ver as imagens, para que possamos entender a sua proveniência.

Temos consciência de como a linguagem verbal organiza e condiciona culturalmente a nossa percepção do mundo, e consequentemente todas as outras formas de comunicação que possamos utilizar para expressá-la. Mas fará sentido pensar na linguagem verbal enquanto sistema hegemónico, ou pensar em modos de comunicação diversos, com recursos específicos que se complementam e enriquecem uns aos outros? A realidade enquanto objecto perceptivo singular é algo inalcançável, é apresentada através de uma multiplicidade de percepções de

²⁵ "(...) an image may have its *own visual effects* (so it is important to look very carefully at images); these effects, through the *ways of seeing* mobilized by the image, are crucial in the production and reproduction of visions of *social difference*; but these effects always intersect with the *social context of viewing* and with *the visualities spectators bring* to their viewing." (ROSE, 2007:12)

²⁶ Quando fala dos efeitos próprios da imagem, como resultado da especificidade da modalidade visual, refere que estes por vezes são descritos como algo que vai para além do cultural, ou até para além do significado. Esta última descrição aparece desviante face ao foco desta investigação, que trata as entidades participantes e os diferentes contextos de produção e recepção enquanto elementos indissociáveis das imagens em si, e responsáveis pela construção de sentido. Desta forma, os efeitos produzidos pela particularidade visual, mesmo que fruto de uma utilização dos elementos compositivos e tecnológicos sem qualquer tipo de mensagem deliberadamente produzida, não deixam de responder a um conjunto de experiências sociais significativas e, como tal, não deixam de funcionar como signos.

acordo com as especificidades de um ou mais órgãos sensoriais, fraccionada e organizada pelos nossos interesses e necessidades circunstanciais, e por determinações socio-culturais alteráveis; é consecutivamente referenciada, remodelada para fins diversos, em variados contextos, através de diferentes recursos e discursos. Toda esta miscigenação de percepções e representações da realidade, reforça o seu carácter multisensorial e o seu paralelismo com o nosso posicionamento multimodal em relação ao mundo.

O texto visual não deixa de responder a um "o quê?", pelo conteúdo -com a possibilidade de um ou mais níveis de leitura- , a um "como?", pela materialização e organização desse conteúdo, a um "onde?", pelo local e circunstância da comunicação/exposição, "para quem?", pela definição do público-alvo, e a um "porquê?", pela ideação de um objectivo, como ainda o faz de forma muito particular. Entendido enquanto complexo de significações, é lido através de todos os seus constituintes denotativos e conotativos, presentes nos signos plásticos ou figurativos, assim como de todo um conjunto de mediadores exteriores - exposição e difusão - que conjuntamente influem na relação comunicativa entre a obra e o público.

Addison(2006) refere a natureza multimodal da aprendizagem nas escolas secundárias, apesar do privilégio dado à linguagem, e defende que as divisões que existem entre as práticas expressivas e comunicativas são apenas perpetuadas culturalmente como forma de legitimação de determinados modos de comunicação em detrimento de outros. Advertindo para os perigos de um destaque das artes visuais pelo isolamento e valorização da mesma pela sua suposta independência face à racionalidade de uma análise ou de uma explanação dos seus intentos:

"Arte (e design) está posicionada como 'outra' dentro deste currículo logocêntrico e existe o perigo dos professores de arte e design separarem e valorizarem o visual como algo inefável, acima do alcance da análise fundamentada. Para os semioticistas as divisões disciplinares que separam os actos expressivos e comunicativos não são categorias analíticas e substantivas como são, por exemplo, para os estetas, mais do que isso, são práticas culturais indicativas das

distinções hierárquicas utilizadas para perpetuar formas de legitimidade" (ADDISON, 2006:114)²⁷

É imperativo clarificar que todo o processo comunicativo e artístico -apesar de condicionado pela matéria-prima, pelo contexto em que se encontra inserido e pelas entidades que o envolvem- é único e exige a adaptação das questões e a formulação de diferentes respostas, de acordo com a especificidade do problema em incidência. Assim, devemos permanecer em constante reformulação e readaptação das nossas abordagens, seja em contexto de produção ou recepção, numa ruptura com os vícios, conformismos, passividades e reproduções que se alojam no hábito. Porque, este, embora se apresentando como " elemento fundamental para uma vida normal (ou, como o entenderam outros psicólogos ou filósofos, aquela porção de mecanicidade que se impõe à minha consciência precisamente para lhe permitir outras e mais altas formas de espontaneidade)" não deixa de ser "elemento de conservação psicológica, tendência para a esclerose, enleio num mecanismo de reflexos, que impede toda a ulterior abertura a novos gestos- que impede a reflexão sobre as próprias possibilidades de novos gestos." (ECO, 1968:212). Esta rutptura com o hábito não é incompatível com a exemplificação de questões, com uma orientação necessária ao desbravamento interrogativo disperso, de quem ainda não possui as muletas necessárias para começar a caminhar ou discriminar os caminhos.

Freedman refere que, no dia-a-dia, os alunos observam e criam diferentes objectos, significados, propósitos e funções das artes visuais e que, desta forma, se efectuam diferentes tipos de educação artística, dentro e fora de aula, que moldam as suas percepções do mundo e que permitem construir novo conhecimento. Contudo, parece-me que a recepção que é feita dos dispositivos visuais é, muitas vezes, efectuada de forma passiva, graças a uma interacção mediada e monológica, que Freedman(2003) dá o nome de *mediated quasi-*

²⁷ "Art (and design) is positioned as 'other' within this logocentric curriculum and there is a danger for art and design teachers to separate out and valorise the visual as somehow ineffable, above and beyond the grasp of reasoned analysis. For semioticians, the disciplinary divisions that separate out expressive and communicative acts are not substantive, analytical categories as they are say for aestheticians, rather they are cultural practices indicative of the hierarchical distinctions used to perpetuate forms of legitimacy." (ADDISON, 2006:114)

interaction, ou seja, transmissão de informação uni-direccional através do espaço e do tempo, que abrange vastas audiências e não exige respostas reflexivas.

Uma vez que as imagens, enquanto complexos de significações, podem interferir na liberdade do aluno se este não se apresentar suficientemente preparado para desconstruir o discurso implícito à sua criação, ou posterior apropriação e reaplicação, importa tomar partido do espaço dialógico da sala de aula para se efectuar um desmantelamento dessas forças reguladoras, intra e extra-escolares. Apresentar formas de interpretar sem inserir o aluno nesse exercício interpretativo, sem explicar a dependência de qualquer interpretação a um conjunto particular de experiências e aprendizagens, a um posicionamento face ao representado e às respectivas representações, apenas reforça a repercussão da unidireccionalidade do saber e reforça a estabilização de um poder faccioso, em vez de o entrever e desenvolver nos alunos. Contudo, não basta reconhecê-los enquanto produto último do seu próprio conhecimento e oferecer-lhes o seu devido lugar na sua própria aprendizagem, importa clarificar que, enquanto sujeitos, também eles exercem o papel de tradutor face às suas indidentidades e o de actor no decorrer das suas interacções sociais, para que entendam as delimitações da sua liberdade de agência e a responsabilidade do seu papel criativo.

Deste modo, aponto para um objectivo que verifico fundamental e que se assemelha ao que Kress define como *design*: a possibilidade de escolha e agência pela utilização dos preceitos da crítica em prol dos interesses interventivos do *designer*, focalizados no futuro.

"(...)design é afirmação do interesse de um indivíduo em participar apropriadamente no mundo social e comunicacional; e numa insistência na sua capacidade em moldar os seus interesses através do *design* de mensagens com os recursos disponíveis em situações específicas. *Design* é prospectivo: um meio de projectar o interesse de um indivíduo no seu mundo com o intuito de criar efeito no futuro " (KRESS, 2010:23)²⁸

²⁸ " (...) *design* is an assertion of the individual's interest in participating appropriately in the social and communicational world; and an insistence on their capacity to shape their interests through the *design* of messages with the resources available to them in specific situations. *Design* is

Parece-me fundamental, não só promover um distanciamento crítico sobre o passado e o presente, que lhes permita relegarem um comportamento submisso, mas também instigá-los a assumirem um posicionamento activo e readaptável direccionado para o futuro, que lhes permita redesenhar os recursos comunicativos e os seus usos. Trata-se portanto de uma finalidade transdisciplinar, que abrange a educação artística pela sua inserção no campo mais vasto da comunicação, retocando igualmente os conceitos de identidade, sociedade, realidade e simulação, entre outros. A educação e a arte não se podem dissociar das pessoas e dos contextos, das produções culturais, das relações interpessoais, da diversidade, das contradições, das liberdades e das forças de influência; as formalidades devem ser impregnadas de sentido, ou melhor, sentidos e, para tal, não se podem isolar das dinâmicas sociais, culturais, económicas e políticas. A neutralidade ou universalidade vela os constrangimentos da aprendizagem assim como a possibilidade de transformação e intervenção.

Toda esta teorização, poderá parecer, no âmbito de um relatório de Estágio, dissociada da correlação pretendida com uma experimentação prática efectiva. Neste sentido, importa salientar como esta desconstrução temática, que tem vindo a ser explanada até ao presente momento, delineia todo um percurso de pensamento que, não só sustenta a formulação de toda a unidade didáctica, a ser apresentada no segundo capítulo, como também orienta possíveis posicionamentos face aos alunos e aos trabalhos por eles efectuados. O exercício narrativo pode direccionar o aluno para uma conscientização de todo este emaranhado de implicações, não obstante, importa que cada professor saiba incitar, a cada contacto, um questionamento, um envolvimento interessado e cuidado, um distanciamento reflexivo, uma adaptação e transformação das práticas. Para tal, não basta, apenas, propor uma actividade, devemos também procurar alcançar os objectivos que pretendemos ver alcançados pelos alunos, reflectirmos em conjunto sobre o tema de investigação.

prospective: a means of projecting an individual's interest into their world with the intent of effect in the future" (KRESS, 2010:23)

2. Unidade didáctica: (Re)Criar histórias

Em correlação com o que foi sendo dito ao longo do primeiro capítulo, estruturei uma unidade didáctica onde a construção de narrativas visuais serviria como propulsor ao envolvimento dos sujeitos-alunos, à sua auto-consciencialização e transformação, e a uma imbricação adaptada entre as suas ideias e as suas práticas, a ser acompanhada, fundamentada e analisada criticamente em correspondência com o resto da turma. Procederei expondo mais aprofundadamente qual a constituição e os propósitos da unidade didáctica que proponho, a particularidade da presente circunstância de estágio, os meus intentos face à mesma e as minhas inferências face aos resultados obtidos. Estas últimas, são fruto de uma reflexão sobre as possíveis relações causais entre as transformações e/ou estagnações verificadas e a respectiva proposta, e sobre as posturas e as práticas adoptadas por todos os participantes na actividade educativa em questão.

Descrevo, seguidamente, a proposta apresentada:

Definições gerais:

Esta actividade está dividida em duas propostas diversas que se interligam num único projecto e sob o mesmo propósito - a construção de narrativas (reais ou fictícias)-, às quais é agregada uma última que visa a organização da respectiva exposição num local ainda a determinar.

As propostas serão respondidas individual e colectivamente, pelo que o debate e entre-ajuda será determinante para o resultado final. Devem recolher trabalhos de outros artistas, em que estejam explícitas ou implícitas narrativas visuais e que divirjam quanto ao estilo e época histórica, assim como armazenar informação diversificada sobre o tema em questão e sobre os elementos que pretendem representar. Esta investigação deve ser entendida como uma prática contínua que vise a recolha de auxiliares com propósitos reversos à reprodução; deve apresentar-se, não como objecto de cópia, mas como material exemplificativo a ser analisado e relacionado.

Questões orientadoras:

Construção interna (estruturação da narrativa):

- Qual(ais) o local(ais), personagem(ns), acção(ões) que estarão presentes na história?
- Como os representarei?
- Que elementos técnicos, plásticos, de enquadramento, ..., melhor os caracterizará?
- Qual a mensagem que pretendo transmitir?
- Quais os episódios narrativos a representar e qual o lapso de tempo existente entre eles?
- Que divisão da narrativa corresponde à lógica da história e permite a cadência rítmica adequada?
- Como relaciono os elementos plásticos com os figurativos, na construção da mensagem?
- Quais são as suas potencialidades de significação?
- Que mensagens explícitas pretendo transmitir? (mensagens *literais*, de reconhecimento directo dos elementos representados, de leitura das relações visíveis que estabelecem entre eles)
- Quais as mensagens implícitas? (mensagens como metáforas, introdução de elementos conotativos, que permitem a leitura de duplos sentidos, de um significado mais profundo)

Intervenientes externos e formalização (público-alvo; modos de comunicação e seus recursos):

- O que é que eu pretendo comunicar?
- Quais são os meus propósitos, pretendo educar, entreter,...?
- Dentro da linguagem visual, que modos de comunicação - imagem fixa ou em movimento, gesto, objectos 3D, ... - se ajusta à mensagem que pretendo transmitir?
- Quais são os significados passíveis de ser retirados dos modos de comunicação que escolho e porquê?
- Quais são as suas potencialidades e as suas limitações?
- Que modo comunicativo se encontra evidenciado?
- Qual deles carrega maior peso informativo?

- Que função tem cada modo no todo da entidade textual?
- Quais são os recursos mais adequados à formalização da minha narrativa?
- Como é que estes recursos serão melhor organizados para representar o que deve ser comunicado?
- Quais são as características do público-alvo?
- Qual o contexto da comunicação?
- Que relações de poder estão em evidência?
- Qual é o domínio social e cultural que pretendo abranger?
- O que posso fazer com o modo de comunicação que utilizo, no contexto da sua exposição?

Nota: As questões foram divididas em dois grupos, contudo, elas encontram-se, na realidade, intimamente relacionadas.

Proposta 1:

Numa primeira proposta, cada aluno terá de construir uma narrativa visual, real ou fictícia, que se apresentará apenas em forma de esboço, com ou sem recurso ao texto escrito - algo ao jeito de um storyboard. Podem criar uma história de raiz, ou apropriarem-se de uma já existente, de uma acontecimento em que estiveram presentes, etc, tendo sempre em mente que será sempre uma (re)construção vossa, uma adaptação aos vossos interesses e aos propósitos da comunicação. A questão da pertinência social da narrativa deve ser igualmente colocada.

O texto escrito, poderá ser utilizado para facilitar a estruturação interna inicial da narrativa visual, ou apresentar-se como constituinte da mesma, sendo que, nesta última possibilidade, é necessário atentar sobre as características gráficas e entender que a sua contribuição deverá apresentar-se complementar e não redundante face aos elementos visuais. Devem aproveitar a especificidade da natureza tanto dos elementos visuais como escritos. Não devem descurar as potencialidades de significação dos elementos plásticos.

Para a melhor formalização da história, poderão ser efectuados diferentes níveis de desenhos iniciais, executados a título experimental, podendo assim o esboço

final ser antecedido por: estudos dos diferentes elementos narrativos, exploração de sequências temporais variadas, análise do tipo de encadeamento entre os modos comunicativos,...

Deve constar: a materialização da procura e do mapeamento das possibilidades, utilizando o desenho como auxiliar do pensamento e da memória, a estruturação da narrativa.

A memória descritiva, a ser apresentada separadamente ou inserida nos variados esboços iniciais, deve explicitar resumidamente o processo, os intentos, os erros a evitar, as remodelações futuras, em suma, tudo o que foi vital para a construção mental e material da narrativa.

Proposta 2:

Organizar grupos de 3 ou 4 alunos, para a construção de uma narrativa final. O objectivo será a elaboração conjunta de um objecto narrativo, que contenha em si todas as histórias (criadas como resposta à proposta 1) dos alunos inseridos no grupo correspondente. Cada aluno terá de expor o seu trabalho anterior ao resto do grupo, provocando um debate sobre o mesmo, que possibilite inferirem sobre as suas qualidades comunicativas, sobre a pertinência do tema e sobre a forma como se irá integrar nas restantes.

Pretendendo construir um produto unificado, pela convergência das narrativas, verifica-se a necessidade de esboçarem e partilharem ideias, entrarem em acordo, seleccionando as soluções mais eficazes. Devem determinar não só a forma como vão entretecer as histórias, mas igualmente como estas se conjugam com o formato, a técnica, o material, com os quais as pretendem formalizar.

O produto final desta actividade deverá ser fruto do trabalho cooperativo entre todos os membros do grupo, procurando encadear as diferentes narrativas num todo coerente. A unidade do trabalho deverá ser conseguida sem desrespeitar as particularidades da narrativa inicial de cada aluno, procurando linhas condutoras similares.

O processo demarcadamente ilustrativo da primeira proposta, sairá agora das duas dimensões para se apresentar concluído sobre a forma de objecto. Outras questões serão assim acrescentadas às anteriores, que remeterão para a tipologia da percepção e manipulação da obra enquanto objecto por parte do receptor.

A memória descritiva deverá seguir as mesmas especificidades apresentadas na proposta anterior.

Proposta 3:

Respondidas as duas primeiras propostas, os grupos deverão proceder à apresentação dos respectivos trabalhos e partilhar com a turma todo o processo de trabalho, os objectivos e a sua coordenação com os resultados obtidos, apontando os sucessos e os aspectos a melhorar, correspondendo sempre a teoria com a prática.

Esta explanação do conjunto dos trabalhos servirá para, posteriormente, organizarem colectivamente a sua exposição, num espaço interior e/ou exterior à escola (ainda a determinar), atentando sobre o tipo de espaço, os meios disponíveis para a exposição das obras, a composição dispositiva, etc.

A narração é prática comum na vida quotidiana de todos nós, encontra-se presente na comunicação interpessoal mais espontânea ou refinada. Enquanto acção trivial e descuidada, encontra-se ao acesso de todos: recorrentemente, o indivíduo comunica contando histórias, ao reportar acontecimentos passados, ao ficcionar situações verídicas, ao criar histórias hipotéticas, ou até mesmo ao inventar histórias de raiz. Torna-se hábito ou quase reflexo, enquanto prática comum do dia-a-dia, não pensamos muito na sua elaboração, nem no complexo mecanismo selectivo inerente a todo o processo narrativo.

"O sucesso educativo não está em fazer com que o que é novo pareça familiar, mas em descobrir a novidade naquilo que nos é familiar. É descobrir o maravilhoso que está escondido naquilo que tomamos por vulgar que é importante em educação" (EGAN, 1994:61/62). Contudo, enquanto Kieran Egan

defende a organização e selecção dos conteúdos de acordo com a estrutura interna das histórias, a presente Unidade Didáctica pretende fazer a recolha desta prática usual, colocá-la como objecto de estudo, desmembrá-la, destacar alguns dos seus constituintes e influentes - abordados nos capítulos anteriores -, e observar toda a sua dinâmica. Adoptando um posicionamento analítico face a todas as implicações da narração enquanto acto comunicativo, o aluno atentarà mais cuidadosamente sobre as próprias práticas, formando-se agente crítico, consciente das potencialidades interventivas das suas acções. A desconstrução teórica em conjugação com a construção das próprias histórias, não só proporciona uma relação entre a teoria e a prática que abre caminho à efectiva compreensão e inovação, como envolve o aluno no jogo afectivo, reconstrutivo e significativo tão próprio das narrativas.

"O que é realmente mais eficaz ao ensinar crianças é contar-lhes boas histórias acerca do seu mundo e da imensa variedade de experiências que aí têm acontecido ao longo dos tempos"(EGAN,1994:131). Kieran Egan refere como a forma de discurso do conto de fadas é acessível e cativante para a criança, e como esta é capaz de lhe atribuir sentido através da utilização de conceitos abstractos binários já conhecidos e da mediação que é estabelecida entre eles. Estas abstracções, segundo afirma, estão subtilmente presentes tanto na recepção como na criação das próprias histórias. Embora esta unidade didáctica pressuponha já alunos jovens, os princípios são os mesmos, a necessidade de uma correlação entre as experiências concretas e uma atribuição de sentido por uma conceptualização simbólica verifica-se igualmente presente (como verificarei posteriormente na análise dos resultados).

Este exercício narrativo pressupõe que quem conta seja um criador mais do que um mediador ou tradutor, independentemente da narração ser feita com base numa história existente ou criada desde o seu âmago. "Quem conta um conto acrescenta um ponto", como nos informa o ditado popular reiterado por um aluno durante o debate que sucedeu a apresentação da proposta. O carácter reconstrutivo da narração de histórias poderá ser aproveitado para a formação de actividades didácticas enriquecedoras, se for efectivamente um exercício

consciente e deliberado: o acto de narrar deve apresentar-se enquanto efectuação de um posicionamento relativamente à história.

A *(re)criação*, explícita no título da actividade e do presente relatório, pretende assim recusar de imediato qualquer associação a práticas de exposição ou documentação estéril de factos ou ficções, e realçar a inevitabilidade do acto transformativo de qualquer transcrição. Esta apresenta-se sempre sujeita a uma selecção e reformulação efectuados pelos nossos interesses, assim como pela nossa suposição do que constitui os interesses do público-alvo. Neste sentido, a abertura à possibilidade de apropriação de uma história (verbal, escrita,...) para a construção de uma narrativa visual não deve reduzir esta abordagem a uma mera tradução do texto originário para um outro com um modo de comunicação díspar, mas reforçar a sua inevitável transformação, aproveitando as potencialidades comunicativas dos respectivos recursos visuais, e modelando-a em conformidade com os seus novos contextos, propósitos e públicos.

Ficando ao encargo do aluno a escolha da temática, dos materiais e dos procedimentos técnicos e compositivos, será dada maior abertura à projecção da sua identidade, à recriação dos recursos, à produção plena de um discurso e, desta forma, a uma maior mobilização das subjectividades e a uma aprendizagem mais significativa. Contudo, em qualquer contexto, assim como no educativo, a liberdade de escolha nunca é, e a meu ver nem pode ser, absoluta, encontrando-se sempre delimitada por um conjunto de regras, deveres ou orientações, mais ou menos repressoras das acções e pensamentos. Deste modo, apesar de deixar grande espaço para a liberdade e para o poder do aluno sobre um trabalho que se quer seu, apresento algumas linhas de pensamento, não para servirem como modelo estruturador, mas enquanto apoio organizativo e processual, com o intuito de favorecer uma maior conscientização da rede de relações causais, concorrentes e decorrentes das práticas efectuadas.

A implicação do sujeito na construção de narrativas que possuam sentido para o mesmo, não pode deixar de se fazer acompanhar de um desvelar das suas idiossincrasias assim como das implicações do seu contexto socio-cultural, pelo que importa não descurar os benefícios de um debate de ideias que desconstrua

hábitos irreflectidos e abra as portas para a criação. Por conseguinte, para despertar uma postura activa, crítica e criativa face à proposta a desenvolver, a apresentação deverá ser seguida de um levantamento de questões consideradas relevantes para o presente tema e de um convite, dirigido aos alunos, para a participação num debate de opiniões; outras questões apresentar-se-ão dispostas no enunciado da actividade, como alicerce à construção das narrativas.

O professor deverá intervir, ao longo de todo o processo, facultando informação diversificada dentro do tema por eles escolhido, e exemplificando com práticas artísticas díspares outras abordagens possíveis, sempre com o propósito futuro da criação de um espólio rico e propulsor de novos percursos. Também deverão ser guardados espaços, ao longo de toda a Unidade Didáctica, para a troca de ideias, pretendendo deixar sempre presente uma ligação entre o pensamento e a acção que incite o aluno a desenvolver uma constante reflexão, questionamento e fundamentação das práticas. As problemáticas levantadas, o debate, a partilha e a entre-ajuda requeridas pelas propostas individuais e colectivas, proporcionam o desenvolvimento de uma postura crítica, autónoma e cooperativa.

Perscrutando a narrativa, procurando a melhor forma de reparti-la visualmente pelos seus momentos mais marcantes, ou captá-la integralmente numa só imagem, o aluno assume uma posição distanciada da história, para a analisar criticamente e reinventá-la. Para além deste duplo posicionamento face ao seu trabalho -ao mesmo tempo envolvido e distanciado-, o aluno é impulsionado a secundarizar a sua preocupação em criar algo belo em prol de uma focalização nas problemáticas da comunicação através da imagem. Instigando-o a atentar sobre os possíveis elementos de significação visuais que melhor se coadunam com os seus intentos, questionando o que poderá ser dito pela imagem e como procuram e desenvolvem as suas potencialidades comunicativas.

A actividade exige dos alunos uma constante apropriação e recriação dos complexos visuais - processo que lhes é familiar pelo uso das novas tecnologias, que permitem a rápida selecção, apropriação, reinscrição, transmutação de

contexto e imbricação entre diversos textos disponíveis e comumente utilizado para comunicarem ou auto-representarem-se -, impulsionando-os aqui a adoptar uma postura crítica sobre as relações efectuadas, sobre o significado das escolhas e das transformações.

A construção de uma narrativa que englobe as diferentes histórias da primeira proposta num único propósito, não só complexifica o processo, as técnicas e os conteúdos utilizados, como promove o trabalho colaborativo entre os diferentes elementos do grupo, que seleccionam, reformulam e complementam as melhores opções. Partem de si mesmos, na selecção e recriação de histórias reais ou fictícias, para olharem posteriormente para um outro, que incitará o seu reconhecimento e aceitação e definirá a alteridade do eu, na tentativa de uma descoberta da unidade do nós, que visa a participação activa, crítica e cooperativa. Desta forma, verificam a pertinência social da sua narrativa, aquando da sua explanação aos colegas de grupo e pelo confronto directo com as restantes, possivelmente construídas sob propósitos diversificados. A comunicação interpessoal facilita o reconhecimento de similitudes e disparidades identitárias que possibilita, por sua vez, a identificação e reinvenção das nossas próprias características individuais, a percepção do nosso papel na reiteração ou construção cultural e a descoberta de modos de integração e intervenção sociais.

A formalização de uma memória descritiva para cada proposta visa que o aluno reflecta sobre a indissociação entre forma e significado - incluindo a matéria e a técnica nos elementos de significação, activos na narração -, e se torne capaz de clarificar a finalidade da sua narrativa, de fundamentar as suas opções. No término das duas primeiras propostas, a prospecção de uma exposição com os trabalhos desenvolvidos, pretende o abandono da mera resposta ao exercício para a aprovação à disciplina, impulsiona o aluno para o desenvolvimento de projectos que transportem um sentido abrangente a toda a esfera escolar ou, se possível, que se expande para além da mesma.

Com as três propostas dentro da mesma unidade didáctica, prevê-se uma transformação ao longo da sua concepção que parte da imagem para o objecto e, posteriormente, para o ambiente em que ele se insere, para a organização da

exposição no seu contexto; no que diz respeito às entidades que influem directamente na sua construção, partem de um trabalho individual, para um projecto colectivo e, finalmente, para o público que lhes atribui novo significado.

2.1 Particularidades circunstanciais do Estágio

No âmbito do Estágio, decorrente na Escola Secundária de Rio Tinto, foi-me concedida a primeira entrada num espaço escolar com uma função acrescida às que ainda mantenho enquanto aluna, a de ajudar a formar. Com a cooperação do professor Pedro Almeida, foi-me permitido acompanhar e participar na formação artística de 27 alunos, pertencentes a uma turma do 10ºano escolar, pela disciplina de Desenho. O professor cooperante da escola que me acolheu, aceitou e incentivou a minha intervenção, permitindo assim que interagisse livremente com os alunos, e disponibilizando, ainda, algum do tempo lectivo destinado para a disciplina mencionada, para poder pôr em prática uma unidade didáctica. Nos restantes subcapítulos, exporei o que entendendo serem as aprendizagens mais significativas, obtidas por mim e pelos alunos, e passíveis de serem alcançadas unicamente em trabalho conjunto, em experiência educativa concreta, assim como as incertezas, os erros, inevitáveis, as adaptações e reflexões sobre outras possibilidades de abordagem, com o intuito de melhorar a eficácia das mesmas.

As informações que fui recolhendo, até à apresentação da minha proposta à turma, corroboravam a importância desta: o desinteresse e a recusa à efectuação das actividades curriculares, o desvio ao que é solicitado por respostas enformadas segundo conceitos de beleza indeterminados, a dispersão da atenção, a inactividade, a apatia e o facilitismo pareceram resultado de uma inexistência de sentido. Necessitavam de algo que os fizesse pensar sobre as próprias práticas, que significasse alguma coisa para eles, que servisse de propulsão para a agência individual e colaborativa, que realçasse como um sujeito que se desenvolva agente consciente e crítico é capaz de oferecer resistências ao

poder de diferentes discursos e de recriar as diferentes linguagens criando novo conhecimento; foram, portanto, estes os objectivos.

A situação era desmotivante, tanto para os alunos como para mim: os resultados relativamente fracos, que se verificaram nas médias das avaliações quantitativas de final de período - treze valores -, não se deviam tanto à sua incapacidade técnica ou intelectual mas antes a um desinteresse e a uma renegação à aprendizagem. O que poderá ser feito para mudar tal situação? O que está em falta no acompanhamento que lhes estou a oferecer? E em que é que a minha proposta poderá ser uma mais valia nesta situação? Estas questões surgiam-me incessantemente, ao mesmo tempo que verificava que, a mudança no tipo de abordagem que adoptava para me relacionar com eles ou no tipo de orientação que lhes dava relativamente aos trabalhos em desenvolvimento, não alterava os seus comportamentos.

O facto de ser apenas "uma estagiária" provocou, por parte dos alunos, uma secundarização da pertinência do que eu dizia ou, até mesmo, o entendimento de qualquer intervenção minha como um acto de insolência. Contudo, este distanciamento foi sendo quebrado aos poucos, chegando até a inverter-se, principalmente durante e após a minha proposta didáctica: passaram a solicitar directamente a minha ajuda, a permitirem-me estabelecer uma relação próxima com eles, chegando a partilhar as suas vidas, as suas dúvidas e os seus objectivos profissionais, aceitando e reflectindo sobre as minhas orientações. O facto de lhes propor actividades lectivas fez com que me vissem enquanto professora, e a proximidade etária permitiu a sedimentação de relações mais abertas e menos hierárquicas.

Deter-me-ei na referência a algumas das reacções dos alunos perante as actividades lectivas antecedentes, decorrentes e procedentes ou consequentes da minha proposta, e de como elas são produto de um processo interactivo em que os alunos participam conjuntamente com o professor (neste caso, analisando a minha relação com os alunos) e com o contexto escolar ou de sala de aula.

2.2 O lugar do desenho

Importa, neste momento, deixar claro qual o enquadramento do desenho na área mais vasta da comunicação visual, e quais as possibilidades e limitações de uma abordagem das narrativas sob os seus preceitos. Poderia tentar traçar aqui as delimitações rígidas do campo de actuação do desenho, mas mais do que encontrar as fronteiras, cada vez mais frágeis entre áreas artísticas, interessa-me abrir caminho às suas diversas manifestações, possivelmente entrando em espaços de comunhão - multimodalidade. A defesa da flexibilidade das suas demarcações não impede que se reflecta sobre algumas questões que ajudem a procurar coerência no conceito: Quais dos seus possíveis constituintes determinam o que é desenho? o desenho é processo, projecto ou produto? Vou tentando responder às questões de acordo com a aplicabilidade do desenho na proposta "Recriar histórias".

O desenho foi maioritariamente explorado enquanto processo, e este (ao mesmo tempo orientado por e reorientando um projecto), pode ser visível nas suas diferentes etapas, nos diversos "congelamentos" do percurso construtivo -ao longo do desdobramento das ramificações em curso ou no salto para uma sub-ramificação. Estes congelamentos do desenho enquanto processo poderiam ser entendidos como "desenhos finais" se fosse essa a finalidade do projecto, de outra forma são apenas memórias daquele fragmento processual. Por outro lado, o desenho enquanto finalidade do projecto é, ao mesmo tempo, vestígio do processo e propósito comunicativo final que só pode ser profundamente entendido se procurarmos o desafio criativo que alicerçou a sua construção. O registo deste processo obtém propósitos comunicativos mais transparentes quando o projecto é desenvolvido através de um trabalho colaborativo, pela exigência de uma materialização e validação da construção ideológica elaboradas nas suas etapas fundamentais.

Deste modo, este desenho-processo assemelha-se com o espaço da acção de que Bismarck fala, da passagem do desenho interno para o desenho externo : "Esse espaço que se situa entre a ideia e a sua imagem, esse espaço que trabalha a ideia, que a reconfigura, que coloca em evidência o fazer, que

convoca e coloca em confronto o passado e o futuro, o conhecido e o desconhecido, o conhecimento e o reconhecimento, a tradição e o novo, as linguagens gráficas, as suas convenções e as suas limitações(...)" (BISMARCK, 2001:55). Contudo, contrariamente ao defendido pelo autor citado, entendo que, mesmo quando o que eu chamo de congelamentos processuais não são em si produto de intentos comunicativos a não ser com o próprio criador, são os alicerces de uma obra final que se projecta para o outro, e só podemos averiguar a plenitude do seu carácter inovador e das suas potencialidades transformadoras nesta sua objectivação final. O processo é constituído por múltiplos congelamentos, o "desenho como obra final" é o congelamento que achamos apropriado para comunicar ao outro e inseri-lo enquanto participante na reconstrução de sentido.

Da mesma forma, não concordo com distinções bastante demarcadas entre os processos de criação do autor e do observador. A meu ver, ambos se apresentam sempre como reacções - produto de estímulos e produtores de sentidos. O desenho nunca é produto só nosso, todo um conjunto de experiências, de influências exteriores reflectem-se nas nossas percepções, interesses e acções, qualquer registo ocasional se encontra constrangido pela convencionalização dos recursos e dos seus usos. É possível inovar com o acaso, com a expressão irreflectida, até poderei dizer que cada acto artístico é inevitavelmente novo, mas estaríamos a condicionar a transformação, a criação artística à ingenuidade do individualismo criativo, inconscientes de que só pela consciência das suas qualidades de significação e da sua indissociação social é possível a recusa efectiva e deliberada ao movimento circular da estagnação ou da repetição.

"O ensino do desenho é viável porque, na sua consequente aprendizagem, a consciencialização das características formais do que é observado, tem um propósito pragmático, o de as transformar, segundo a percepção, na linguagem do desenho com a finalidade de comunicar." (RODRIGUES, 2005:31). O acto de desenhar enquanto exercício que visa a criação e a comunicação não se esgota na reconstrução efectuada pelo e sobre o sujeito criador, não vive sem a presença do "outro", seja pelo reconhecimento de um "nós" na constituição do

"eu", pela aferição de um encadeamento entre o novo e o já existente ou pela previsão de uma mudança no mundo pela nossa intervenção. O entendimento do desenho enquanto recurso para a produção de sentido, não só se envolve o sujeito-criador como também os sujeitos que perspectivamos que o recebam e recriem. Enquanto meio privilegiado para o desenvolvimento de um espírito insatisfeito e perscrutador, aberto a todas as possibilidades, ao erro, ao remendo, ao risco, atento ao processo e à sua pertinência face aos intuitos de um projecto, enquanto meio privilegiado para a estruturação e comunicação do pensamento, para a transformação pela imbricação entre as ideias e as práticas, verifico a sua perfeita integração nos propósitos formativos da unidade didáctica apresentada.

2.2 Enquadramento no programa curricular

A Unidade de Trabalho apresentada perspectiva a aquisição de conhecimento pela constante revolução e coordenação entre os processos mentais e práticos. A reconstrução de narrativas pretende possibilitar um envolvimento do sujeito que o implique na criação de histórias com sentido pessoal, e ao mesmo tempo o distanciem de si mesmo em direcção a um outro, a um receptor que incita uma auto-reflexão, uma verificação da sua pertinência e das suas implicações comunicacionais. Apesar da sua substancial flexibilidade permitir a sua transmutação para as especificidades de outras disciplinas, determei apenas a fundamentar a pertinência do seu enquadramento no programa de Desenho A, particularmente no âmbito dos conteúdos e das competências a desenvolver no 10º ano de escolaridade. Tal selecção foi resultado de uma escolha pessoal dentro das possibilidades que a circunstância de Estágio me oferecia para a experimentação prática em causa.

Encontro requerimentos programáticos que se coadunam com os intentos da minha proposta, contudo, verifico que ela se posiciona no programa como simultaneamente conivente e complementar. Passível de se enquadrar plenamente no mesmo, a actividade não reajusta as suas arestas aos limites das suas demarcações e opera na sua estruturação, dissolvendo fronteiras, colmatando falhas existentes, evitando possíveis implicações redutoras na

construção de sentido e na evolução do conhecimento independente sobre as temáticas a desmontar.

O Desenho "Nas suas variantes, vive, e faz criar, quer como testemunho de um passado, quer como intermediário do futuro" - esta pequena citação retirada do Programa de Desenho, insere-se nas problemáticas levantadas pela Unidade Didática que proponho - e, acrescento que, o processo abarca a selecção, organização e reformulação do já existente, assim como a prospecção de um resultado final impulsiona a sua manipulação com vista a certos efeitos. Qualquer menção a um referencial imagético deve clarificá-lo enquanto elemento renovável nos presentes desenvolvimentos criativos, sejam estes desenhos finais ou projectuais, aproveitá-los como suporte de reflexão sobre os condicionamentos e liberdades que advêm do passado e se estabelecem no presente, assim como sobre a interferência da acção presente, deliberada ou passiva, na construção do futuro.

" O desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos da percepção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante". Ao qual complemento, é saber 'ler', questionar para conhecer e conhecer para voltar a questionar, saber (inter)agir, comunicar, posicionar-se em relação ao outro e, conseqüentemente, (re)visitar-se e remodelar-se a si e ao mundo que o rodeia infinitamente. Para tal, concordo que, na aula de desenho, sejam propostos "modos de olhar o mundo capazes de perscrutar as suas aparências e estereótipos."

O programa apresenta uma tricotomia global das competências a desenvolver: "Ver - Criar - Comunicar", que abraça plenamente a Unidade Didática em questão -centralizada no processo comunicativo, visando revolver todo o espírito passivo e conformista, incitando à perscrutação das causas e dos efeitos, das origens e das razões, dos costumes e das políticas, por forma a compreenderem o percurso do olhar e as orientações da acção. Uma vez que esta tricotomia será aprofundada e aperfeiçoada gradualmente no decorrer dos 10º, 11º e 12º anos, para corresponder às exigências do prosseguimento de

estudos, uma desconstrução inicial da natureza deste mecanismo comunicacional (que é o artístico) revela-se, evidentemente, essencial para toda uma construção futura independente.

Dentro das três áreas de exploração previstas - a percepção visual, a expressão gráfica e a comunicação -, esta unidade didática, visa: incitar uma análise crítica sobre a natureza das selecções perceptivas e expressivas; a procura e a experimentação gráfica do novo, a combinação e cooperação entre diversos recursos de comunicação e a sua adaptabilidade à mensagem a transmitir, que vai muito além do "domínio das convenções sociais ou culturais" requerido pelo programa e, a meu ver, apresentam-se de importância basilar, pelo que não devem ser esquecidos ou adiados; e, por fim, explorar no desenho, não uma 'função semântica' (que, desta forma, parece surgir no programa como uma qualidade opcional), mas a inerência das suas qualidades de significação - explícita e/ou implícita- e o desenvolvimento das suas potencialidades comunicativas pela indissociação entre os planos de expressão e conteúdo (ao contrário da sua respectiva separação programática).

Quanto às Finalidades da disciplina de Desenho, a actividade procura corresponder com as seguintes citações: "Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação"; "Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação"; "Promover métodos de trabalho individual e colaborativo(...); "Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente"; "Desenvolver a consciência histórica e cultural (...)"

Os objectivos mais claramente partilhados são: " Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação"; "Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência recursos do desenho"; "Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho (...) capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento"; "Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos,(...) com abertura a novos desafios e ideias"; "Desenvolver

capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros".

Quanto às temáticas específicas do 10º ano de escolaridade, serão inevitavelmente abordadas quase na sua totalidade, porém, o tipo de relação estabelecida e o nível de aprofundamento face aos temas variará com a orientação que cada aluno der ao seu trabalho. Não será possível desenvolver esta actividade sem abordar a *percepção visual* e o *mundo envolvente* (*estímulos visuais* e *não visuais*, *culturais* e *sociais*), os *suportes* e os *meios actuates*, os *modos de registo*, os *processos de análise* e de *síntese*, os *domínios da linguagem plástica*, a *cor*, o *espaço* e o *volume* - abordados aquando da sua presença ou sobre a fundamentação da sua ausência. A abrangência do conteúdo «Sentido» não é passível de ser reduzida aos referentes mínimos apontados para o 10º ano (visão sincrónica e visão diacrónica do desenho), se pretendemos que o "sentido" das actividades vá para além da reprodução ideológica e técnica de obras existentes. Desta forma, temáticas como a (re)criação de elementos de significação pela *imagem* e pelo *observador*, a *Materialidade* e a *discursividade*, *Interpretação*, *projecção*, *sugestão* e *expectativa*, e *Atenção*, *selecção* e *habituação*, que apenas obtêm efectivo reconhecimento nos anos de escolaridade consequentes, servirão de mote a todas as reflexões teóricas fomentadas pela unidade de trabalho.

Esta estruturação vertical dos conteúdos programáticos coloca, desta forma, o desenvolvimento das capacidades técnicas como aquisição base necessária para a criação de sentido, ignorando as implicações da efectuação de práticas desumanizadas e sem significado para o aluno. Inibindo, desta forma, o desenvolvimento de conceptualizações simbólicas em prol de um adestramento frio e desorientado, que pouco ou nada motiva o aluno, e que em nada beneficia a não ser a conformação de uma postura reprodutiva. "O currículo não pode conceptualizar-se adequadamente se for concebido como uma imagem bidimensional que se pode construir pela combinação das partes. É antes semelhante a uma globalidade em progressiva clarificação, para cuja composição processos lineares são inadequados." (EGAN, 1994:49). Kieran Egan faz, assim,

uma analogia entre o conhecimento humano e um holograma que, ao ser dividido em partes, essas partes contêm uma imagem difusa do todo.

Apesar dos objectivos e finalidades prescritos fazerem transparecer as potencialidades do desenho enquanto modo de comunicação, interrogação e transformação individual e socio-cultural, o esquema dos conteúdos do programa da disciplina para o 10º ano apresenta-se de carácter substancialmente formalista. A referência explícita às potencialidades de criação de significado do sujeito são nulas, constando apenas a fragmentação da visualidade nos diferentes estímulos - meio ambiente, contexto socio-cultural, visual e não-visual-, e o item referente ao sentido, estranhamente dissociado porque redutoramente subdividido à visão sincrónica e diacrónica do desenho.

Apesar da promoção à imbricação de diversos conteúdos numa única Unidade de Trabalho, o programa não impossibilita que o encadeamento seja feito apenas entre, por exemplo, os materiais e as técnicas, sem a implicação de qualquer contextualização e significação. Freedman(2003) refere que embora, este modelo prioritariamente formalista presente nos currículos de educação artística, facilite a análise dos constituintes da obra de arte, tem na realidade condicionado os alunos a uma abordagem da cultura visual enquanto objectos isolados de uma significação social mais abrangente, e adverte para a insuficiência de um ensino das artes descontextualizado temporal e espacialmente. Concomitante com a necessidade de vivificação dos objectos artísticos através da sua inserção nas dinâmicas sociais, parece-me igualmente importante a explicitação de conteúdos programáticos que propulsionem ou apontem a urgência de práticas com sentido efectivo para o aluno.

Devido ao carácter projectual da actividade, os itens requeridos serão explorados sobre a possibilidade de enfoque que a construção colectiva de narrativas visuais e o trabalho proposto por cada aluno determinarem. Assim como, o nível de aprofundamento dos itens não deve, a meu ver, seguir uma sistematização gradual de acordo com o determinado para cada ano escolar, mas sim depender da bagagem individual de cada aluno e do rumo escolhido para os

diferentes projectos, e reger-se pelo propósito máximo de desenvolvimento de sujeitos-agentes críticos e independentes.

A avaliação das respostas à actividade deve corresponder com os conteúdos abordados, numa aferição dos conceitos, práticas e atitudes desenvolvidos, assim como é visado no programa. Todo o tipo de elementos produzidos no âmbito desta proposta serão entendidos como instrumentos de avaliação. Atentando sobre os parâmetros que melhor se coadunam com a proposta em questão, serão avaliados: quanto aos conceitos,

"O conhecimento e valorização do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objectos visuais, assente numa consciência dos factores que o estruturam e condicionam";

quanto às práticas,

"O domínio dos diferentes meios actuantes, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações"; "O domínio de factores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica e sua articulação operativa na representação e expressão gráfica"; "A capacidade de análise e representação de objectos do mundo visível(...)"; "A adequação da formulação gráfica à função, à audiência e à tecnologia de divulgação"; "A eficácia técnica no uso dos recursos gráficos e construtivos";

quanto às atitudes,

"A capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho em termos de objectivos, meios, processos e resultados com a utilização pertinente de métodos planificados e faseados (...)", "A capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto e a integração interpessoal"; "A demonstração de invenção criativa aplicada a imagens, formas, objectos e espaços, associada ao domínio de diferentes processos conducentes à sua transformação e ao desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada(...)"; e a "(...)"

consciência dos principais aspectos de ordem simbólica, estética e convencional que estruturam a sua informação e significado".

Ao mesmo tempo que verifico que a facilidade com que enquadro a actividade dentro dos objectivos, finalidades e critérios de avaliação programáticos são resultado de uma abertura considerável a posteriores estruturas curriculares adaptadas às particularidades dos alunos e dos métodos de ensino próprios de cada professor, reparo que a estratificação e selecção dos conteúdos que efectivamente é apresentada secundariza o sentido das práticas, reprimindo ou inibindo, por consequência, o desenvolvimento de uma conscientização da pertinência de uma agência transformadora, desaproveitando a capacidade e a sede regenerativa dos alunos.

2.3. Apresentação da actividade a desenvolver

Antes do início da aula determinada para a apresentação da proposta, as mesas foram dipostas em forma de "O", por forma a proporcionarem um posicionamento igualitário, sem hierarquias, dos presentes, e permitindo que todos se encontrassem no campo de visão uns dos outros, trocando uma atenção perceptiva unidireccional (no professor) para a sua dispersão pelos diversos participantes e respectivas contribuições. Esta disposição das mesas pretendia facilitar a colocação de questões e a resolução de dúvidas, emergentes do enunciado escrito ou da explicação verbal da actividade, e construir um ambiente propício à desconstrução colectiva do tema *Narrativas Visuais*, que propulsione uma postura activa e crítica face ao proposto.

No seguimento dessa desconstrução colectiva, efectuada dialecticamente por um debate equitativo entre professor, estagiárias e alunos (abordado mais aprofundadamente no subcapítulo seguinte), foram-lhes facultados livros ilustrados que proporcionassem uma reflexão sobre alguns dos pontos que têm vindo a ser abordados: a necessidade do criador se constituir um leitor consciente e crítico; a imbricação entre diferentes modos de comunicação; a diversidade de elementos de significação e a sua inter-relação; a sua reutilização e recriação

pela conjugação entre os seus usos passados, as circunstâncias de comunicação e os receptores-alvo; a intertextualidade das narrativas; e a subjectividade da interpretação pela evidência de um do receptor que se insere na co-produção de sentido.

Estas narrativas visuais demonstraram ser uma mais valia na exposição de exemplos práticos em que a participação dos diferentes modos de comunicação se apresenta evidente e equilibrada. Ao mesmo tempo imagem e objecto visual - cada vez mais, o livro, enquanto objecto, é desenhado para influir no tipo de leitura que fazemos da história e, até mesmo, para participar na sua construção-, é prova de como ambos os elementos bidimensionais e tridimensionais podem trabalhar juntos para a construção de sentido. Assim, o suporte ganha volume e transforma-se em objecto que narra.

É comum verificar-se, nos livros ilustrados um jogo inebriante entre o texto verbal e o texto visual, que resulta, no que concerne o trabalho do ilustrador, de uma leitura minuciosa do primeiro por forma a contribuir com ilustrações que, mais do que embelezar, traduzir ou reforçar o que já foi dito, proponham uma nova abordagem, comentem, complementem ou provoquem o receptor com contradições. É esta capacidade de leitura, que segundo Ana Margarida Ramos, distingue bons ilustradores (e boas ilustrações) de bons artistas plásticos ou designers. Segundo a autora, o ilustrador deve ser capaz de ler para além do que o texto escrito explicita, e convidar o leitor a fazer uma reconstrução da própria narrativa. "(...)um bom ilustrador tem de ser, mesmo antes de ser um artista, um bom leitor, capaz de ler o texto, assim como os espaço em branco que ele contempla, cooperar com ele na construção de sentidos, muitas vezes não textualmente explícitos." (RAMOS, 2007:14).

Esta desconstrução do texto já existente verifica-se, assim, essencial para a construção de uma contribuição visual capaz de o complementar e recriar. A ilustração sofreu grandes alterações ao longo dos tempos até alcançar, actualmente, o seu lugar na construção da história, podendo-se já verificar alguns exemplares em que a autoria da narração, explicitada na capa, é repartida por ambos, escritor e ilustrador. Outros, são produto do trabalho colaborativo entre

estes dois autores, que vão partilhando e inter-relacionando ideias ao longo do processo de produção, e já não mais separadamente. São dois bons testemunhos de equidade no aproveitamento das potencialidades de significação das diversas participações modais e da riqueza de uma imbricação cuidada entre as mesmas.

"Apostadas em explorar algumas das estratégias retóricas do próprio texto literário, mas também dos movimentos artísticos contemporâneos, as ilustrações dialogam entre si, promovem uma espécie de intertextualidade - interdiscursividade - às vezes próxima da sugestão da *mise en abîme*" (RAMOS, 2007:17). Exige, portanto criadores e receptores atentos às suas múltiplas possibilidades de significação, leitores perscrutadores das suas relações interiores e das reminiscências exteriores, das intertextualidades.

Para além de ter levado livros ilustrados para a aula, para os podermos comparar, folhear e analisar colectivamente em busca de exemplos das características já mencionadas, foram-lhes apresentadas, digitalmente, outras obras que me pareceram fundamentais para o entendimento da actividade a desenvolver: desenhos que ganham vida e saem do livro, reforçando o sentido da tridimensionalidade do mesmo; esculturas que tanto trabalham volumes como figuras planas; obras em que os espaços vazios também significam; em que a fuga aos enquadramentos do suporte o inserem na narrativa.

2.3.1 Desconstrução dialógica do tema

Após a apresentação da actividade, fui lançando algumas questões aos alunos, incitando debate sobre subtemas relacionados com as narrativas visuais . Pretendia um diálogo inicial informal, que funcionasse ao mesmo tempo enquanto desconstrução colectiva do tema e perscrutação dos posicionamentos e conhecimentos que os alunos detinham sobre ele.

Foi igualmente perspectivado um aprofundamento teórico em torno de algumas problemáticas que a actividade proporciona -levemente abordadas no debate inicial e referidas no primeiro capítulo -, desta vez, com base no desenvolvimento do trabalho efectuado pelos alunos. A reflexão sobre o tema

surgiria, assim, tendo por base um ponto de situação dos trabalhos em construção. Através de um diálogo colectivo, os alunos seriam fomentados a adoptar uma postura crítica face às práticas efectuadas, a correlacioná-las com as suas diferentes perspectivas e, sob a orientação do professor e das estagiárias, a revolver incoerências. Estes momentos de partilha e questionamento sobre a evidência dos resultados obtidos, permitiriam a imbricação entre teoria e prática, que me parece fundamental para impedir o desfasamento entre o que se pensa e que se faz.

Estes momentos de paragem para análise, que se apresentariam complementares ao debate inicial já referido, exigiram uma extensão do período de tempo dispensado para o desenvolvimento da proposta que as circunstâncias de estágio não permite levar a cabo. Por conseguinte, o sucesso da proposta dependeu, posteriormente e maioritariamente, da actividade prática apresentada e do acompanhamento individual dos trabalhos que pudéssemos facultar aos alunos. O carácter colaborativo do segundo trabalho colmatou a perda mencionada, pois, exigia inevitavelmente o diálogo, seja na exposição dos primeiros trabalhos (realizados individualmente), na partilha e conjugação de ideias entre os alunos pertencentes a cada grupo, como na divisão das tarefas e organização da prática conjunta. A apropriação de todos os trabalhos para a sua imbricação e transformação em algo novo, que não descurasse nenhuma das participações, que tivesse em conta os diferentes usos e selecções dos recursos comunicativos, e a disparidade de mensagens a transmitir, permitiu o desenvolvimento de processos de trabalho que interligassem a recepção, leitura cuidada e crítica, e a recriação.

Enquanto, no primeiro trabalho, fizeram a selecção e a imbricação entre os diferentes signos visuais, na construção de algo que detivesse sentido para eles e, ao mesmo tempo, que transmitisse algo, para ser lido por alguém, é no segundo trabalho que se demarcam mais claramente algumas das possíveis etapas num processo de produção: O acto de receber e criar; o ler criticamente o que recebe, a criação de algo pela relação e reformulação das narrativas já existentes; a intertextualidade;... Aqui, a consciencialização é feita a partir da conjugação entre a prática, a partilha e o diálogo entre colegas.

Relativamente ao debate inicial, incidiu sobre: o acto comunicativo enquanto exercício comum do quotidiano, o que o promove e o que provoca, o que precede, acompanha e procede o acto comunicativo - as influências socio-culturais, os interesses e necessidades comunicativas do sujeito, a modelação das intenções do emissor e da tipologia da sua formalização de acordo com o receptor, o lugar do sujeito na selecção e adaptação dos recursos às circunstâncias, na coordenação entre os propósitos e os recursos,...-; a narração enquanto recriação, seja das histórias de vida do seu autor ou de histórias já existentes, de acordo com o presente narrador e os novos contextos; a funcionalidade da imagem, o que a distingue dos outros modos de comunicação, a subjectividade do belo e da interpretação;

Quando o diálogo cessava e o silêncio estava perto de se instalar na sala, intervinha novamente com outras perguntas ou constatações que terminavam sempre com um pedido, direccionado aos alunos, de uma confirmação ou contraposição fundamentada. Consciente de que as minhas intervenções, fossem em forma de interrogação ou afirmação, condicionariam as suas respostas, reduzi-as ao mínimo necessário para a activação reflexiva e participativa das posturas adoptadas perante o debate e o tema, e para o encadeamento das diferentes participações, orientando-as para a directriz temática das narrativas visuais. O professor cooperante e a minha colega de estágio fizeram parte desta partilha de informação, e ajudaram a contextualizar o propósito do debate.

Possuindo uma ideação de alguns subtemas necessários a uma abordagem às narrativas visuais minimamente significativa, assim como uma inevitável idealização das respostas, a minha participação, apesar de dar voz aos alunos, não podia ignorar a possibilidade de comprometer fortemente o tipo de respostas obtidas. Esta preocupação acompanhou-me durante o processo dialógico, penso que, evitando a fácil mutação de uma orientação para o determinismo de uma suposta argumentação inequívoca. Surpreendentemente, com pouca orientação, conseguiram participar activamente na construção individual e colectiva de ideias díspares e pertinentes.

Desta forma, entendo que o equilíbrio se encontrar na facultação de informação suficiente para que eles sejam capazes de construir instrumentos próprios, necessários para a discriminação e manipulação independente de nova informação que, conseqüentemente, resultará na (re)construção de novos conhecimentos, de novos instrumentos de selecção e relação. Não devemos entender o conhecimento como algo já produzido e imutável, porque, enquanto tal, é insuficiente para a resolução de novos problemas. "Aquisição é uma concepção relativamente não agentiva da relação indivíduo, aprendizagem e conhecimento." (KRESS, 2010:27)²⁹, por esta razão Kress afirma que o conhecimento é sempre uma produção em vez de uma aquisição. É enquanto produção constante do sujeito que o pretendo promover: gerando-se no e com o aluno, sendo mais do que "a" resposta, um instrumento para alcançar múltiplas respostas, mais do que extensível, remodelável .

Esta prática educativa dialógica visa renunciar o papel de orador do professor e inseri-los na (des)construção da temática, porque "Professores e alunos não são dois lados distintos, conectam, pois juntos têm uma história para compartilhar e escrever." (HERNÁNDEZ, 2007:14)³⁰. Ao recolher e validar os conhecimentos e as experiências de vida do aluno, o conhecimento deixa de pertencer unicamente ao educador para partir igualmente do educando que se reconstrói individual e colectivamente. O diálogo permite, assim, uma relação humanizada com o saber, onde os alunos se envolvem na sua própria aprendizagem e lhe atribuem sentido. É pela troca de opiniões, pelo encadeamento de diferentes ideias e saberes, pela partilha de dúvidas e soluções, pela integração e colaboração entre os alunos e professores que, mais do que a sobreposição ou acumulação de informação ou perspectivas, obtemos a criação de uma malha de pensamento que se interliga em diversos pontos, e que se vai (re)construindo sempre em relação com as diversas intervenções.

"(...)educando e educador constroem conjuntamente o mundo, através de um diálogo entre iguais, em que o objecto perde sua principalidade e se torna

²⁹ "Acquisition is a relatively non-agentive conception of the relation of individual, learning and knowledge."(KRESS, 2010:27)

³⁰ "Professores y alumnos no están en dos bando, sino que conectam, pues juntos tienen una historia por compartir y escribir"(HERNÁNDEZ, 2007:14)

finalmente significativo, pois foi, em certo sentido, criado em relação aos que o analisam. Ao mesmo tempo é também uma tarefa conjunta entre educador e educando fazer com que o saber passe da doxa ou simples opinião a um saber fundamentado e especialmente crítico." (Russo, Sgró e Díaz, 1999:120)³¹

Os professores devem integrar e integrar-se no diálogo juntamente com os alunos, apresentando-se igualmente dispostos a ouvir e a falar, não deixando, contudo, de lhes facultar orientações, desde que para tal não façam retornar discursos instrutivos, monológicos e unidireccionais. Neste sentido, o parar de falar momentaneamente para ouvir o outro é válido para todos, inclusive educadores. Só estabelecendo um diálogo realmente aberto, entre pessoas que falam e ouvem, que aceitam o outro e interligam as suas intervenções, sem impor as suas perspectivas, se evita o autoritarismo das práticas educativas que se regem pela transmissão de saberes ditados como axiomas, e se metamorfoseiam os papéis receptivo e produtivo, se mesclam as funções do receber e do oferecer.

Uma proposta educativa que convida a construção de narrativas pelo aluno, com o intuito de fomentar o seu envolvimento, e o entendimento e posicionamento das suas práticas enquanto produto e intervenção socio-culturais, não pode deixar de parte as suas experiências de vida, o conhecimento que adquirem na construção diária de histórias, na comunicação interpessoal quotidiana, nem as relações que estabelecem com a imagem ou com qualquer dispositivo visual.

Contudo, a introdução dos alunos no processo ensino-aprendizagem enquanto detentores de saber não pressupõe apenas uma exposição e aceitação dos seus conhecimentos base, estes aparecem como matéria válida mas sempre disponível à remodelação. Assim, em vez de excluir, deve servir de mote para a interconexão entre temáticas, a (r)evolução do conhecimento, a complementariedade e negociabilidade colectivas para a (re)formulação das ideias sobre as práticas. Aqui, o professor poderá ter um papel importante enquanto orientador e propulsor de um pensamento reflexivo e crítico face aos seus depoimentos. Verifica-se, deste modo, uma efectiva diferença entre educador e educando, por muito que se dissolva a oposição entre ensino e

³¹ Citação presente num capítulo sobre a importância de uma educação dialógica, num livro que visa incidir sobre os aspectos fundamentais da construção do pensamento político pedagógico de Paulo Freire.

aprendizagem, entre aluno e professor. Esta diferença, apesar de inevitável e necessária, não se pode apresentar antagónica. Assim como Sérgio Guimarães refere, "o perigo é o de que esse professor se satisfaça com os resultados obtidos na transmissão do seu próprio discurso e se encante com os discursos dos alunos, agora semelhantes aos seus, esquecendo-se de analisar as relações entre as suas teorias e sua prática docente." (GADOTTI, FREIRE, e GUIMARÃES, 1995:77). O discurso crítico do professor não pode abafar ou fechar as portas à consciência individualmente construída por cada aluno.

2.4. Análise dos resultados

Em retrospectiva (anexo 1), constato uma receptividade geral ao debate: a maior parte dos alunos participou com interações, *subscrições* e/ou refutações, outros respondiam com esgares ou anuindo com a cabeça. Cada um, à sua maneira, demonstrou que estava atento e que (re)formulava, no mínimo, uma ideia quanto ao que estava a ser discutido. O facto da turma se encontrar dividida em dois turnos, poderá apresentar-se como uma das razões para a reduzida dispersão da atenção, e para o sucesso na focalização produtiva em relação ao tema. Para minha surpresa, deparei-me com respostas que contradiziam atitudes anteriores perante os seus respectivos desenhos: enquanto no debate defendiam o desenho enquanto instrumento de comunicação e facilmente se remetiam para uma posição interpretativa das características do mesmo, em trabalhos anteriores confessavam não seguir nenhum propósito comunicativo e passavam a responsabilidade de criação de sentido ao espectador - "cada um tira a conclusão que quiser". Os depoimentos não se coadunam com as práticas anteriores nem com os depoimentos sobre essas práticas, daí a importância de uma consciência mais apurada sobre os processos, que, penso, advir progressivamente tanto destes momentos de reflexão individual e conjunta como de actividades que demarquem as diferentes etapas na construção de uma obra (mais à frente, analisarei as respostas práticas à actividade tendo em conta estes pressupostos).

Há que ser igualmente referida a inibição de alguns alunos em exporem verbalmente as mensagens implícitas nos seus trabalhos. Tal deve-se, pelo que me apercebi e pelo que foi timidamente confessado por alguns, ao facto de (pelo menos grande parte dos trabalhos intencionalmente detentores de significação) conterem referências às próprias experiências de vida ou a sentimentos íntimos. Esta recusa à explicitação verbal do que é exposto visualmente, pode dever-se igualmente às especificidades atribuídas a cada linguagem: a imagem "pode representar sensações, que por palavras não podemos representar", representa "aquilo que a gente pensa", "a imagem pode transmitir uma coisa que tanto pode ser como pode não ser, pode ser um terço dessa coisa", enquanto as palavras "são mais directas, as pessoas chegam lá mais depressa", "a linguagem é um modo de determinar o que a gente quer transmitir". Podemos concluir que a linguagem verbal ou escrita aparece como sendo mais transparente e directa, enquanto a imagem apesar de possibilitar a expressão de pensamentos e sensações inacessíveis às palavras, parece não ser tão legível, pode ser falaciosa, e como tal não expor tanto os seus criadores, que se sentem assim mais à-vontade para se *auto-representarem*.

Estas afirmações talvez resultem da insuficiência das suas competências na leitura de imagens, em contraposição com a linguagem verbal ou escrita, tanto ou menos presente, mas às quais foram introduzidos desde crianças, como meio privilegiado para a comunicação, que permite aceder aos interesses e opiniões dos outros. Consequentemente, não estranho a seguinte lamentação de uma aluna que, no decorrer da actividade, confessa que "escrever a história é muito mais fácil do que desenhar".

2.4.1 Transformações nas práticas

"A insegurança destrói a auto-confiança e gera o medo de errar (e de cair no ridículo); e daí o apego às ideias feitas (ou receio de mudar de ideias), e até a ânsia de sucesso rápido (que não se dá tempo para observar ou pensar). (RIBEIRO, 2009:19). Os bloqueios que impossibilitam a aventura pelo

desconhecido podem ser consequência da falta de liberdade proporcionada pelas actividades curriculares apresentadas aos alunos, pela possível promoção de um ambiente e posturas rígidas, ou pela censura do erro nos critérios de avaliação adoptados. Porém, como refere Agostinho Ribeiro(2009), é já sabido que um regime educativo activo, liberal e aberto e um contexto socio-cultural estimulante são a condição básica para a criatividade, mas não chega, não sendo uma competência inata e estável, importa igualmente fornecer exercícios que desenvolvam os mecanismos operativos do pensamento que permitem, entre outros, analisar, adaptar e criar.

Foi neste contexto que se desenrolou a unidade didáctica *(Re)Criar histórias*, uma comunhão entre uma actividade que perspectivava a auto-conscientização e transformação dos sujeitos e todo um acompanhamento e orientação dos trabalhos que se rege pela relação intersubjectiva. Sob estes preceitos, a actividade não se coaduna com a aquisição de corpos particulares de conhecimento, que Atkinson(2006) adverte ainda serem, claramente definidos, organizados e valorizados, pelo desenvolvimento de certas competências técnicas e de auto-expressão descontextualizados face às presentes circunstâncias socio-culturais. "Neste paradigma, consequentemente, alunos, professores e avaliação são construídos e regulados de acordo com uma perspectiva aquisitiva do conhecimento na qual o aluno assume uma subjectividade universal." (ATKINSON, 2006:18)³². Apenas podemos obter o tipo de crescimento pretendido, não pela perpetuação de um ensino que entende como sucesso escolar a reprodução exemplar de técnicas predefinidas, mas por uma abertura à significação e aos trajectos pessoais, pela análise e orientação da particularidade de cada processo de aprendizagem.

"A declaração de avaliação não é uma declaração de habilidade de desenhar contida no desenho ou no estudante (ainda que pareça ser esse o caso e se relaciona com o fetichismo do objecto de avaliação). Melhor, a declaração constrói, regula e confirma um tipo particular de objecto (o desenho)

³² "In this paradigm therefore learners, teachers and assessment are constructed and regulated according to an acquisitive view of knowledge in which the learner assumes a universal subjectivity." (ATKINSON, 2006:18)

e de sujeitos (estudante e professor) dentro de um olhar pedagógico específico."
(ATKINSON, 2008:233)³³

Neste sentido, Atkinson(2008) conclui que é crucial uma perspectiva pedagógica que responda eficazmente às diferentes estratégias semióticas aplicadas por cada aluno, advertindo que para encorajar o aluno a correr riscos, a tomar direcções imprevisíveis e inesperadas no contexto escolar, temos que criar espaços onde a relação entre ensino-aprendizagem se apresente efectivamente flexível. Assim, mais do que a aferição de uma correspondência entre os resultados finais e determinadas soluções predefinidas, ou da aquisição de um certo número de competências ou conhecimentos transmissíveis, importa que o professor abra lugar à transição individual, que seja capaz de a perceber e impulsionar em vez de a suprimir pela normalização a um sistema de representação único e meramente preferencial. Para tal, é necessário que, assim como se impulsiona no aluno, o professor seja capaz de se envolver num processo de constante auto-conscientização, de se posicionar distanciado de si mesmo para uma reflexão crítica sobre as próprias práticas pedagógicas. Segundo Atkinson(2008), é na percepção de um 'outro', que se apresenta diferente e que não conseguimos compreender completamente, que se destabiliza, se perturba o 'eu'; esta perturbação não deve ser razão para a modelação do aluno num 'outro' normalizado, subjugado às expectativas do professor, mas para uma perscrutação da validade das suas particularidades com a pergunta: quem és tu?

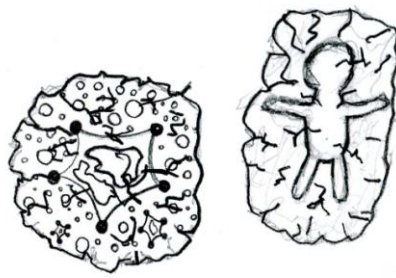
A transgressão à sequência transmissão-recepção-reprodução-aferição é efectuada por uma relação interpessoal igualitária em que ambos os participantes, professor e aluno, se lêem e recriam reciprocamente. Esta inserção do outro e esta indissociação entre funções e sujeitos - evidenciada no âmbito da narrativa - permite uma análise crítica das nossas próprias práticas, uma verificação da especificidade ou da contextualização de um ponto de vista até então

³³ "The assessment statement is not an assessment of drawing ability contained *in* the drawing or *in* the student (although this appears to be the case and relates to the fetishising of the object of assessment). Rather, the statement constructs, regulates and confirms a particular kind of object (the drawing) and subjects (student and teacher) within a specific pedagogic gaze." (ATKINSON, 2008:233).

percepcionado como verdade absoluta. A proposta de actividades que se rejam pela liberdade de agência dos alunos, e a orientação facultada por um professor consciente da necessidade de um constante auto-questionamento, é condição necessária para um ensino efectivamente individualizado, em que o entretencimento entre acção e pensamento, responsável por produtos da investigação de significados sociais e individuais, não são apenas permitidos como fomentados.

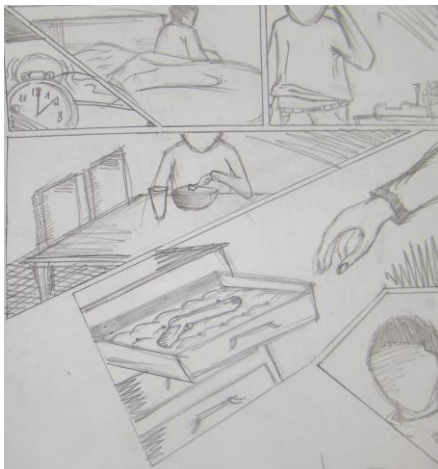
Os alunos não predeterminaram um público-alvo específico para as narrativas que criaram, assim, os seus produtos apresentaram características que pressupunham um entendimento e uma pertinência generalizada. Contudo, os leitores das narrativas seriam, na realidade, em primeiro plano, o professor, as estagiárias e o resto dos alunos, este facto não deixa de estar presente seja para eles, ao longo do processo de produção, como para nós, na postura que adoptávamos face aos trabalhos. Eu enquanto leitora e, como tal, participante no seu processo de construção das histórias, não mais possuía o papel de aferidor exterior intocável, fazia parte de um processo interactivo, de transformação narrativa, que me implicava na leitura dos textos visuais criados, dos alunos e da minha própria recepção e intervenção. Se o objectivo é a auto-conscientização e recriação subjectiva e colectiva das próprias práticas e das narrativas de si, o posicionamento do professor deve inserir-se nesta abertura ao outro, às diferentes formas de ser, saber e fazer.

Será difícil averiguar plenamente os efeitos das actividades propostas, o desenrolar de um processo transformativo significativo não reflecte, nos resultados imediatos, todas as suas potencialidades. Apresentarei algumas características formais que, a meu ver, são consequência de uma procura de sentido no uso e na escolha dos recursos comunicativos. Não procederei explanando critica e individualmente os trajectos de cada aluno, efectuarii somente um resumido apontamento de algumas das alterações mais marcantes, e que tanto são produto de uma transformação nas práticas como no próprio pensamento sobre as mesmas.

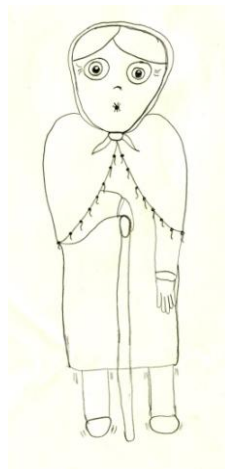


1. Pormenor do trabalho de um aluno - Proposta 1.

Abandonam a norma do enquadramento rectangular e as imagens únicas agrupadas arbitrariamente, e aventuram-se na exploração de sequências de imagens cujas subdivisões são efectuadas por delimitações que reforçam a dinâmica da história, são construídas pelos contornos dos próprios elementos narrativos ou propõe ao olhar novas linhas de leitura pelo jogo com os tamanhos e formas dos seus constituintes.



2. Pormenor do trabalho de um aluno - Proposta 1.



3. Estudo de personagem - Proposta 1.



4. Trabalho de um aluno - Proposta 1.

Na procura de soluções para o encadeamento narrativo entre imagens e para uma maior fluidez na comunicação da história, encontraram para além da repetição formal, a conexão pelo significado: as personagens encontravam-se presentes mesmo quando não eram efectivamente representadas, substituindo-as subtilmente por outros elementos de referência. Contudo, a reiteração das figuras foi igualmente tida em conta, quando era pretendida uma demarcação

reforçada do ritmo das acções. A fuga à redundância entre modos de comunicação verifica-se no entretecimento cuidado entre o texto verbal e o texto visual; a história adquire sentido pleno apenas em correspondência um com o outro.



5. Processo de trabalho -
Proposta 2.



6. Personagem de um
trabalho - Proposta 2.

As dimensões dos trabalhos aumentaram e a sala de aula foi utilizada mais livremente, os alunos saíram dos seus lugares predestinados e procuraram espaços e formas mais eficazes de trabalhar com os novos tamanhos e materiais. A entreaajuda e a colaboratividade contagiou toda a turma, que partilhou instrumentos de trabalho, trocou opiniões, distribuiu e cooperou em diferentes tarefas para um resultado satisfatório para todo o grupo. As personagens das histórias que criaram saíram do papel e "passearam" pela sala, as planificações ganharam volume sem que os objectos descurassem o bidimensional, o suporte ganhou outro valor passando a constituir-se enquanto elemento produtor de significação.



7. Pormenor de um
trabalho de grupo -
Proposta 2.



8. Construção de
uma personagem -
Proposta 2.



9. Processo de trabalho
- Proposta 2.



10. Trabalho final
- Proposta 2.

Estes exemplos servem para demonstrar o que me pareceu ser o espírito geral da turma ao longo da actividade: não mais adoptando uma postura passiva e desinteressada, foram gradualmente mobilizados por práticas propulsionadas pelo sentido que cada um ou cada grupo lhe atribuía.

A primeira proposta não deixou, contudo, de ser respondida de duas formas distintas: envolvimento e empenhamento ou abandono e apatia - estas últimas, fazendo já parte dos seus posicionamentos habituais face a qualquer solicitação de trabalho, como referido anteriormente, ainda fizeram parte de algumas das respostas iniciais à actividade. Mesmo tendo em conta o reduzido tempo lectivo dispensado para a actividade, alguns alunos apenas se dedicaram à conclusão da narrativa perto do término do período de tempo estipulado, não desenvolvendo adequadamente o propósito da mesma ou nem sequer chegando a concluí-la. Algo se interpôs entre a minha abordagem didáctica e estes alunos, que continuaram impávidos face ao que lhes foi solicitado, estereis relativamente a tudo o que se relaciona com o contexto educativo.

Esta atitude foi sendo significativamente alterada ao longo do desenvolvimento da proposta, o que me fez acreditar novamente na sua pertinência mobilizadora. A meu ver, para além das posturas que adoptam face às propostas educativas levarem o seu tempo a ser alteradas, a ideia de uma estagiária, que *se vem intrometer e pensa exercer algum poder sobre eles*, talvez tenha sido construída na sua cabeça, fazendo prevalecer a permanência da negação. No entanto, ao longo do período de estágio, a relação com os alunos foi

se tornando mais próxima, solicitando-nos (estagiárias) orientação sobre os trabalhos intra e extra-escolares ou sobre percursos de formação futuros.

Mesmo consciente de que alguns alunos continuaram inicialmente com a postura do "desenrasca", outros demonstraram ter sido, de certa forma, imediatamente motivados para uma resolução dedicada e cuidada da mesma, sendo até animador verificar o empenho de um aluno em particular que, até então numa posição de rejeição à aprendizagem escolar, demonstrou interesse ao participar em qualquer umas das propostas. Aparentemente, a actividade pareceu activar parte dos alunos, que se deliciaram no processo de criação da história, jogando com a conjugação dos signos e explorando novas possibilidades de significação, detalhando as personagens, atentado sobre os espaços narrativos e sobre a correlação entre elementos verbais e visuais. Assim, verificando uma mudança positiva na postura de alguns alunos, verifico os resultados significativamente positivos.

A segunda proposta, demonstrou deter as qualidades propulsoras necessárias à ruptura com as resistências ainda presentes face ao requerido, alcançando a inserção e o envolvimento dos e entre os sujeitos sobre "matéria escolar". No decorrer desta actividade em grupo, os isolamentos individualistas iniciais cessaram, a necessidade de um trabalho cooperativo para a conclusão atempada gerou a motivação e a superação interpessoal, a apatia deu lugar ao frenesim produtivo, a compartimentação reduzida do tempo impossibilitou adiamentos. No final, apercebi-me que as perdas resultadas do pouco tempo disponível para a resolução da proposta, se verificaram necessárias para a aceleração dos ritmos de trabalhos e para a ruptura com a apatia, pela activação de seres participativos, empenhados, motivados e colaborativos.

Este espírito activo e perscrutador de sentido para as práticas, esta envolvência gradual, que fui verificando, pareceu-me ter propulsionado uma nova postura mesmo face às actividades posteriormente sugeridas: adulterando a delineação mais inflexível dos objectivos propostos pela apresentação de respostas desviantes com propósitos pessoais ou sociais a seu ver significativamente mais interessantes, os alunos, em lugar da apatia e da

inactividade, apresentaram uma transgressão positiva, que em nada me pareceu arbitrária. No seu todo, reparo que a imbricação entre acção e significado, trouxe consigo novas formas de estar e de actuar sobre as propostas curriculares, uma maior identificação e experimentação. Os seguintes subcapítulos atentarão mais pormenorizadamente sobre algumas das implicações resultantes da construção individual e colectiva de narrativas visuais.

2.4.1.1 A imagem para além do belo

Ao longo do ano lectivo, as constantes lamentações dos alunos quanto ao tipo de actividade a desenvolver (normalmente quando se incitavam práticas experimentais, de procura, ritmos de trabalho mais rápidos ou sem a utilização da borracha) - "mas dessa forma o desenho não fica bonito" - ou relativamente aos resultados obtidos - "o meu desenho ficou muito feio" - denotam uma concepção do desenho ao mesmo tempo inflexível e indeterminada. Constrangem os processos de trabalho a uma reprodução de práticas habituais que entendem como pontes favoráveis à obtenção de resultados próximos do conceito que têm de desenho e de belo. Contudo, não se questionam sobre a origem desses (pre)conceitos, e recorrem-se deles como se fossem universais.

Verificando a preocupação dos alunos em criar algo "bonito", e em rejeitar tudo o que aparentemente os desviaria de ou dificultaria tal propósito, decidi questioná-los sobre o que eles entendem, então, por imagem bela, ao que eles responderam:

"(...)

-Algo colorido, algo que não é neutro.

-Isso é relativo.

-Algo pode ser belo para uma pessoa e para outra não.

-O preto pode ser belo.

-Que nos transmitam sensações.

-Algo belo é algo concreto, algo vivo.

-O belo é subjectivo, o belo é o que a gente acha que é.

-Há muita gente que se calhar acha quadros muito bonitos e eu se calhar posso não achar.

(...)" (ver Anexo 1)

Contrariamente ao demonstrado nas conversas precedentes, metade dos participantes explicitaram o reconhecimento da subjectividade do conceito de belo, enquanto os restantes declararam as suas predilecções imagéticas. Não me parece dever-se assim a um problema de crença na universalidade do gosto ou na incontestabilidade de um relativismo extremo, mas apenas ao reflexo condicionado do hábito, do culturalmente enraizado que não exige questionamento.

Forças influentes mais ou menos mutáveis - época histórica, cultura, conjunto das experiências de vida, tipo de conhecimento predominante, motivações,... - reflectem-se nos nossos juízos de valor, seja na criação ou na recepção das obras. É impossível obter-se "um juízo acerca das obras que não se ressinta do gosto do julgador e de todas as outras componentes históricas e sociais da situação em que o juízo foi emitido. De onde o carácter vão de toda a estética do Belo absoluto e de toda a crítica valorativa com pretensões de objectividade." (ECO, 1968:51/52). No entanto, a relatividade temporal, cultural e individual, do conceito de belo, não pode justificar a veneração axiomática de determinado padrão de beleza nem a sua selecção arbitrária, exige antes um posicionamento consciente das conotações e implicações da sua utilização no presente contexto.

Daí a importância de um cepticismo inicial a tudo o que se apresenta como dado adquirido, e da consciência e controlo parcial das implicações consequentes das influências contextuais e situacionais. Mais uma vez, o questionar, o sair de si e olhar-se, o olhar para o outro, vestindo a sua pele, relacionando, comparando, parecem favorecer o entendimento do produto actual de si e das suas potencialidades reprodutoras e inovadoras, a verificação da nossa reconstrução social, e da abertura à reinvenção. Este distanciamento crítico, para além de favorecer as relações interpessoais, ajuda a repensarmos sobre as "histórias mentais" que criamos e cristalizamos sobre nós e sobre o que nos rodeia.

A questão desvia-se da beleza ou da feiura do desenho como determinação da qualidade do mesmo, e centra-se sim na fundamentação da escolha da aplicação de elementos belos e/ou feios segundo determinados

padrões. Desenvolvendo uma mente consciente que questione as suas próprias acções, o aluno transforma-se num agente independente, num criador crítico. A educação artística deve aspirar finalidades que vão para além da produção de um resultado "bonito" ou de uma experiência estética pessoal, assim como, mais do que ensinar a ver e promover experiências artísticas, deve ser nosso objectivo facilitar experiências reflexivas e críticas (HERNÁNDEZ, 2007).

Neste sentido, a presente proposta instigou-os a pensar na imagem para além das suas preconcepções de beleza, atendendo, primordialmente, às possibilidades de significação mais adequadas à construção das suas narrativas. Quando os abordava, solicitando a exposição dos desenvolvimentos efectuados até então, facultavam o trabalho prático e explicavam a mensagem que queriam transmitir através da história, ao mesmo tempo que indicavam alguns dos signos visuais utilizados. A preocupação principal, inicialmente debruçada sobre uma aparência formal vazia de sentido, é substituída por uma elaboração imagética incapaz de dissociar forma e significado, seja na primeira ou na segunda proposta. É evidente que ainda se verificou alguma submissão a hábitos ainda por desconstruir, principalmente nos enquadramentos das diferentes divisões da sequência e nos materiais utilizados, contudo, estas actividades, pareceram provocar uma transformação na relação dos alunos com a imagem e com os objectos visuais, fomentando a formulação de novas questões que possibilitaram um melhor aproveitamento das potencialidades visuais.

2.4.1.2. Auto-representação, socialização e recriação

A narrativa permite que o sujeito que conta se implique na mesma, não como exercício auto-representativo diarístico isolado, mas na necessidade de transmitir uma experiência. Apresenta uma mediação entre o 'eu' e o 'outro', com carácter mais ou menos pessoal ou social. O distanciamento de si para olhar o outro, a revisão e reformulação das histórias de acordo com quem ou como as vai receber, exige um retorno a si mesmo, uma auto-conscientização e auto-recriação.

"Em representações ficcionais pode ser mais difícil ver o elo de ligação entre os discursos e os actores e práticas sociais da vida real. Apesar de tudo, aos contadores de histórias é permitido fugir da realidade, inventar, disfarçar, e *transformar*. Ainda assim, até as histórias não-naturalistas, tais como os contos de fadas, referem, numa última instância, acções e actores sociais reais (...)" (LEEuwEN,2008:103)³⁴

A proposta possibilitava a recriação de uma história real ou fictícia, pela apropriação de histórias de outros ou pela construção de uma nova, não fazendo qualquer tipo de sugestão de encadeamento implícito ou explícito da narrativa e da sua mensagem com as suas experiências de vida ou auto-explanações. Contudo, grande parte das respostas dos alunos à proposta confirmam claramente este reflexo do eu nas narrativas que constrói, estas são produto das suas experiências e do seu posicionamento no mundo.

Esta referência ao reflexo do eu, não o pretende determinar isolado do seu contexto nem estabilizado numa definição única, surge antes como evidência da implicação do sujeito - mais ou menos influenciado culturalmente, mais ou menos unificado nas suas múltiplas auto-definições - nas histórias que (re)conta ao(s) outro(s), e como tal pode incitar ao reconhecimento, análise e transformação de si. A narração não inibe a auto-implicação nem a auto-referenciação, apenas reforça a coexistência do social e do individual e das implicações recíprocas da sua construção. É na comunicação interpessoal, na evidência de um sujeito diferente de si mesmo, que a auto-análise se apresenta efectivamente crítica.

Assim como todo o acto comunicativo, cada narrativa é inevitavelmente a construção de novas significações, de um novo posicionamento e, como tal, uma recriação do "eu". Uma reinvenção do eu que, inevitavelmente, sob a parcial selecção e apropriação de ideologias socio-culturais, surge dentro da continuidade própria de uma reinscrição, ou seja, a transformação de si fruto da relação do presente com um produto do passado, das suas múltiplas narrativas, o produto de um conjunto particular.

³⁴ "In fictional representations it may be harder to see the link between discourses and real life social actors and social practices. After all, story tellers are allowed to take liberties with reality, to invent, disguise and *transform*. Still, even non-naturalistic stories such as fairy tales ultimately refer to real social actions and social actors (...)" (LEEuwEN, 2008:103)

"(...)a criação de 'eus' situados numa ocasião, numa última instância, pode influenciar os tipos de 'eus' situados que criamos em outros contextos. Abreviando, numa conversa, a linha entre a expressão e a criação de 'eus' é uma linha heurística, possivelmente de valor dúbio - melhor substituída por questões sobre as circunstâncias sob as quais os 'eus' situados, numa determinada instância, exercem influência sobre as histórias e os 'eus' subsequentes e sobre como podemos perceber tanto a, por vezes impressionante, continuidade dos 'eus' situados como o potencial para a mudança." (PASUPATHI, 2006:144/145)³⁵

Mais do que um reflexo inconsciente do eu no produto narrativo, é igualmente passível de ser observado, em grande parte das histórias, intenções auto-representativas, aparecendo elas deliberadamente explicitadas ou não. Algumas apresentam-se enquanto interpretações das suas experiências de vida, e surgem pela referenciação de acontecimentos - normalmente circunstâncias problemáticas - mais a inferência sobre os seus efeitos, seja recorrendo à sua descrição directa ou à apropriação de outras histórias que sirvam como metáforas para as mesmas. Utilizando, por vezes, histórias fictícias para fundamentar a orientação das suas acções ou os seus sentimentos, explanam os efeitos positivos ou negativos de determinados acontecimentos nas suas vidas. "(...) conexões causais proporcionam uma via poderosa para as histórias das pessoas: são produtos interpretativos da auto-criação que, a cada narração (ou narração parcial) da história de vida, serve para reforçar padrões do significado que moldam a forma como nos percebemos a nós próprios e vivemos as nossas vidas." (PALS, 2006:197)³⁶.

Outra solução foi a apropriação de histórias já existentes, originalmente com carácter de entretenimento, que pareceu surgir como recurso para a abordagem leve de algumas experiências de vida marcantes. Este aluno

³⁵ "(...) the creation of situated selves on one occasion can ultimately influence the sorts of situated selves we create in other contexts. In short, the line between expressing and creating selves in a conversation is a heuristic one, possibly of dubious value - better replaced with questions about the circumstances under which situated selves in one instance exert influence on subsequent stories and selves and about how we can understand both the sometimes impressive continuity of situated selves and the potential for change" (PASUPATHI, 2006:144/145).

³⁶ "(...)causal connections provide a powerful way into people's stories; they are interpretative products of self-making that, with each telling (or partial telling) of the life story, serve to reinforce patterns of meaning that shape how we understand ourselves and live our lives." (PALS, 2006:197)

seleccionou e adaptou certos *frames* de um filme de animação para reportar episódios complicados da sua vida, onde as relações interpessoais aparecem com um papel predominante. "Os narradores podem estar a escolher a zona mais segura da narração de si quando a narram para entretenimento, na medida em que aspectos de si próprio podem ser comunicados com menor risco de censura comparando com a narração de partes mais vulneráveis da história da sua vida" (MCLEAN e THORNE, 2006:119)³⁷

As narrativas auto-representativas são construídas com base numa selecção e adaptação do conteúdo e da sua formalização às circunstâncias de comunicação, numa consequente (re)flexão sobre o que constitui , o que deve constituir -segundo as exigências socio-culturais- e o que quero que constitua o "eu"; tanto mais transformativa quanto mais analítica. McLean e Thorne fazem referência à implicação dos diferentes receptores no tipo de histórias que contamos sobre nós ou sobre a nossa vida: "Memórias contadas para diferentes audiências podem representar casos instrutivos de como os significados são estruturados e reservados para relacionamentos particulares. Tais exemplos sugerem que o significado de uma memória não é necessariamente congelado(...)" (MCLEAN e THORNE,2006:112)³⁸. Concluo, então, que a reinvenção do eu não se efectua pela recorrência a um isolamento reflexivo de auto-reconhecimento e auto-análise, estes apresentam-se parcialmente orientados pelos diversos estímulos exteriores. Assim, a comunicação, a narrativa, a auto-representação e a identidade, intimamente inter-relacionadas, não podem dissociar-se da cultura, da sociedade, do outro e da circunstância.

Grande parte dos alunos, talvez confundindo mensagem com moral, impregnaram as histórias com ideologias, alguns criando uma espécie de narrativas moralizadoras, à espécie de fábulas ou contos de advertência. Algumas delas, apesar de se apresentarem claramente produto de reminiscências culturais,

³⁷ "Tellers may be choosing the safest region of self-telling when telling for entertainment in that aspects of the self can be communicated with less risk of censure compared to telling more vulnerable parts of one's life story"(MCLEAN e THORNE, 2006:119)

³⁸ "Memories told to different audiences might represent instructive cases of how meanings are layered and reserved for particular relationships. Such instances suggest that the meaning of a memory is not necessarily frozen(...)"(MCLEAN e THORNE, 2006:122)

parecem decorrer da perscrutação ideológica da sua identidade. "A postura ideológica contorna o 'eu' que um cria" (ST.AUBIN, WANDREI et al., 2006:247)³⁹. Independentemente de estas se apresentarem claramente influenciadas por contos tradicionais no tipo de conflito ou na moral implícita, estas apropriações e (re)apresentações de histórias e morais culturalmente enraizadas, não deixam de participar na construção do eu, sendo igualmente pertinentes na auto-referenciação, ajudando o sujeito a congelar-se momentaneamente para um auto-reconhecimento, analisar-se e reconstruir-se.

A narrativa "não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrados, como a mão do oleiro na argila do vaso." (BENJAMIN, 1987:205) Benjamin refere a existência de vestígios do narrador nas coisas que narra, seja na qualidade de quem as viveu ou na qualidade de quem as relata, e afirma que, contrariamente ao historiador, a sua vinculação à história profana não exige um encadeamento exacto dos factos nem a sua explicação verificável. Assim, mesmo auto-biográfica, a narrativa conta mais do que a realidade dos factos em si, com o intuito de se expandir na interpretação do leitor, podendo assumir a forma de modelos de vida ou expressão de uma moral, como verificamos em alguns dos trabalhos efectuados. O receptor promove a conjugação entre uma experiência exterior e interior; a narrativa detém significado na sua associação com a vida real, intimamente experienciada, e ao mesmo tempo analisada sob um posicionamento distanciado, capaz de ser generalizada e exteriorizada. De certa forma, os alunos entenderam as suas experiências enquanto matéria narrativa detentora de um sentido valioso para o receptor.

Como vimos, o contexto do *sujeito-narrador* influi nas suas criações, pelo que, de forma exemplificativa, podemos verificar que o narrador só fala do que o sujeito conhece, logo surge sempre determinado pelas suas experiências de vida. Contudo, o que constitui a imbricação do sujeito no narrador não é passível de ser discriminado e dissociado de forma tão clara e evidente quanto por vezes

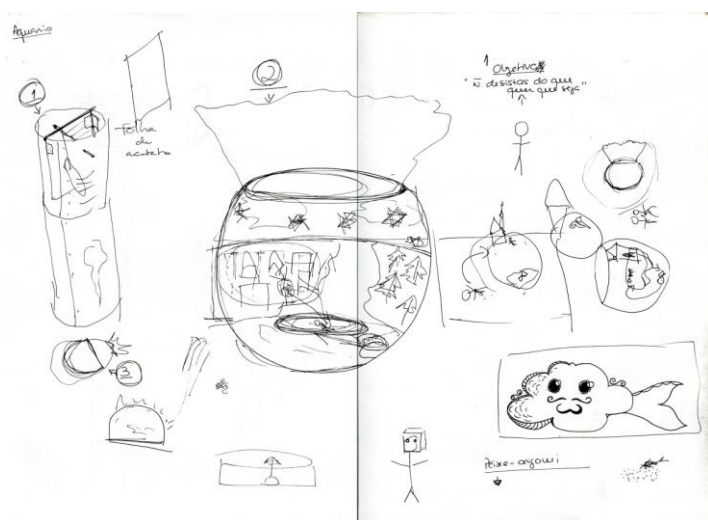
³⁹ "One's ideological stance contours the self that one creates" (ST.AUBIN, WANDREI et al., 2006:247).

pressupomos. Até que ponto nos é acessível o eu no sujeito-narrador, qual a sua natureza, como se transforma, se adapta e se reinventa? Como desvincular a realidade da simulação, quando vestimos a pele das nossas histórias? Quais as fronteiras entre a realidade e a ficção, ou qual o espaço exacto da sua fusão? Todo o narrador é sujeito e personagem, e só poderá ser entendido como espelho da entidade que o adopta se entendermos o conceito de identidade como um conjunto de narrativas que construímos e constroem sobre nós, resolvendo-os (sujeito e personagem) inseparavelmente um no outro. No dia-a-dia, encarnamos, mais ou menos deliberadamente, diferentes "eus" de acordo com as circunstâncias e com a "plateia". Poderíamos distinguir o *narrador-personagem* pela sua natureza dissimuladora, não por se constituir como uma falsa auto-representação, mas pela intencionalidade da sua projecção numa outro, que ao mesmo tempo suscita um repensar sobre a sua própria constituição e as diferentes formas de representação.

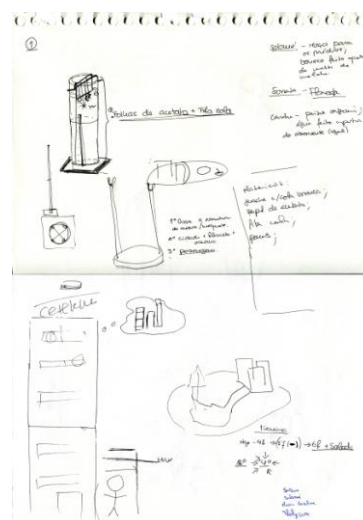
Habitados dentro e fora do contexto de aula a implicarem-se de forma isolada na construção dos desenhos, algumas vezes de forma bastante intimista (assim como constatei ao longo da experiência de estágio, nos trabalhos que foram sendo efectuados na sala ou que traziam consigo principalmente numa espécie de diário gráfico), foi previsível e verificada a transformação na postura e nas práticas, ao serem deparados com a necessidade de construir um sentido narrativo onde o outro é igualmente inserido. Impregnaram as narrativas com mensagens, que mais do que um relato ou desabafar diarístico, previam uma pertinência social; as experiências pessoais foram seleccionadas, repensadas e recriadas na evidência da existência de um leitor e não mais de um aferidor das qualidades técnicas desejadas. Mesmo quando aplicadas como recurso maioritariamente introspectivo ou, pelo contrário, maioritariamente socializador, as narrativas não deixam de se apresentar enquanto mediação entre estes dois pontos. Apresentam-se assim como meio para o auto-esclarecimento, auto-reconhecimento, auto-análise e auto-transformação que, de forma apenas aparentemente contraditória, surgem por uma interacção social directa ou indirecta.

2.4.1.3. O enriquecimento do projecto fruto do trabalho colaborativo

A segunda proposta obrigou à prática mais espontânea do desenho enquanto projecção e estruturação do pensamento, ainda um bocado negligenciado pelos alunos na resposta à primeira proposta que, apesar de requerer unicamente a elaboração de estudos, foi respondida em grande parte por apenas um "estudo-final". Verificaram-se algumas excepções, que não deixaram, contudo, de demonstrar insatisfação e incompreensão quanto à pertinência da entrega dos "efectivos" estudos, ou que apenas os expuseram quando mencionei a sua importância para o entendimento do processo. Este é encoberto a todo o custo, ou até evitado, talvez por não entenderem que "O desígnio do desenho, no processo de aprendizagem, subentende a susceptibilidade de correr riscos e cometer erros. O grande adversário da aprendizagem é idealizar a facilidade com que se atingem os respectivos objectivos, é omitir a possibilidade de errar(...)"(RODRIGUES, 2005:31)



10. Estudos - Proposta 2.



11. Estudos - Proposta 2.

Os "rabiscos" iniciais de tateamento das ideias, as histórias abandonadas, as composições falhadas, desaparecem rapidamente do campo de visão e não tencionam constar para avaliação. Alguns comportamentos similares foram observados no seguimento do trabalho em grupo: "esta folha vai ser para apresentação? não está grande coisa.". Tornaram-se, porém, ferramenta indispensável para a comunicação com os seus colegas, como foi passível de ser

verificado aquando da partilha de ideias para a construção colectiva do objecto final. Inevitavelmente, as descrições verbais careciam da informação visual necessária para a demonstração da forma, dos volumes, das relações espaciais entre os elementos dos objectos.

O desenho enquanto estruturação do pensamento não foi, assim, tão explorado individualmente quanto colectivamente, sendo que, nesta aplicação última, é igualmente utilizado enquanto meio de comunicação. Outros resultados factuais que fundamentam a existência destas duas propostas dentro da mesma unidade didáctica, foram as reacções à complexidade acrescida da imbricação entre as duas, seja pelo entretecer das diferentes narrativas ou pela ideação da história bidimensional enquanto objecto ou fazendo parte de um: "temos que pensar como havemos de fazer a passagem de uma história para a outra, assim é uma mudança muito grande"; "como é que vamos juntar as histórias? os locais são diferentes...". O confronto e a unificação dos diferentes trabalhos individuais, exigiu assim uma reflexão sobre quais os recursos disponíveis e mais adequados para a coesão e objectivação das narrativas, obrigou-os a colocar questões e a enveredar por caminhos mais complexos que, respondendo unicamente a uma das propostas, dificilmente surgiriam.

A exigência comunicativa e a especificidade visual do trabalho a executar, impelem os alunos a desenhar o que pensam, e ao mesmo tempo possibilitam repensar sobre e reformular o que desenharam, devido à provisoriedade atribuída pela natureza das suas funções. À margem de uma resposta a qualquer solicitação formal por parte do professor, este tipo de desenho perscrutador que se verificou surgir mais abundantemente num âmbito colaborativo, reajusta proporções, estuda a composição dos elementos e isola-os para uma análise mais aprofundada das suas características, reformula estruturas, entre outras fórmulas de materializar o pensamento em algo mais concreto, consistente, que facilite a sua comunicação, revisão, remodelação e aperfeiçoamento.

Este tipo de processo, adoptado pela maioria dos alunos, faz juz ao que foi afirmado acima sobre a multimodalidade da comunicação, o desenho aparece acompanhado por apontamentos escritos, reforços, encadeamentos ou

introduções verbais e gestos. Não me parece sensato inibi-los ou, até mesmo, não os incitar ao aproveitamento e desenvolvimento de uma melhor utilização desta miscigenação modal da comunicação - tão usual nos contactos interpessoais quotidianos. Enriquecendo as mensagens e abrindo um campo de possibilidades de significação muito mais vasto, esta multimodalidade não desvirtua o desenho ao retirá-lo do seu isolamento, apenas o assume enquanto parte integrante do sistema comunicativo.

O trabalho colectivo impulsionou a partilha, a aceitação e o aproveitamento das semelhanças e dissemelhanças entre as subjectividades que davam corpo aos respectivos grupos. A partilha e o debate intragrupal sobre as suas narrativas visuais eram prática incontornável se pretendiam responder à equidade participativa exigida pela actividade - todas as histórias deveriam estar perceptivelmente presentes no produto final. Tal possibilitou a aferição da eficácia comunicativa dos trabalhos iniciais (que necessitaram de mais ou menos explanações complementares), a verificação da heterogeneidade de soluções (que deveria ser aproveitada e reformulada mas não anulada), e o confronto, análise, revolução e reinscrição da matéria-prima (trabalhos da primeira proposta) até conseguirem reencontrá-las orientadas por uma directriz comum, que possibilite a contrução de um objecto coerente, pela reunião e reconstrução das diferentes entidades e das respectivas histórias num todo único, perspectivado para uma finalidade comum. Esta proposta não visava uma homogeneização das respostas, pela conformação de todas as narrativas a um modelo predeterminado, mas antes uma percepção da coexistência de múltiplas possibilidades viáveis, que lhes permitisse sentirem-se agentes da sua própria aprendizagem e ao mesmo tempo entenderem-na fruto da relação com o outro. Possibilitando, assim, uma transformação subjectiva, e não enformada, das indentidades dos alunos.

Segundo Hernández, não mais podemos entender um ensino direccionado para a normalização da resposta única, num mundo cada vez mais incerto, de subjectividades mutantes,

"(...) é importante a pluralidade face a homogeneização. Aproveitar as diferenças em vez de as considerar um problema. Daí a necessidade de as

diversas vozes serem escutadas, as histórias individuais reconhecidas e a inventividade de todos e cada um valorizada" (HERNÁNDEZ, 2007:13)⁴⁰

Este preceito educativo deve ser seguido pelos professores e igualmente fomentado nos alunos. Neste sentido, a construção colectiva de uma narrativa visual, pressupõe uma negociação e complementaridade entre as diferentes propostas individuais. Fomenta a revisitação dos ideais, das ideias e das práticas de cada um, para uma análise das suas qualidades e da sua efectiva pertinência, que lhes possibilite uma defesa eficaz dos seus posicionamentos pela fundamentação das suas escolhas.

2.4.2 Sobre os critérios de avaliação

Os princípios da avaliação prevista para esta proposta eram mais formativos que somativos. Neste sentido, a avaliação, mais do que um momento final de aferição da aquisição de competências pré-estabelecidas e de mera discriminação entre resultados mal ou bem sucedidos, pretendia apresentar-se enquanto ponto de reflexão e conscientização dos diferentes posicionamentos do aluno até então, sempre com o intuito de uma futura transformação. Não como conclusão de um módulo de trabalho, mas antes como uma análise retrospectiva que pretende verificar novas possibilidades no desenvolvimento futuro das práticas do aluno. A finalidade da avaliação formativa "não é controlar e qualificar os estudantes mas sim, ajudá-los a progredir no caminho do conhecimento", contrariamente à avaliação meramente somativa que "minimiza a possibilidade de uma avaliação em ciclo que destaque o progresso seguido e sirva aos professores para avaliar sua própria tarefa e o progresso ou as dificuldades dos alunos" (HERNÁNDEZ, 2000:150).

Para além do acompanhamento e orientação individualizada ao longo de toda a actividade, existiu igualmente uma análise final dos processos, dos

⁴⁰ "(...) es importante la pluralidad frente a la homogenización. Aprovechar las diferencias en lugar de considerarlas un problema. De aquí la necesidad de que las voces diversas sean escuchadas, las historias individuales reconocidas y la inventiva de todos y cada uno valorada." (HERNÁNDEZ, 2007:13)

comportamentos e dos resultados práticos, em comparação com o histórico dos desempenhos anteriores. Esta avaliação serviria igualmente enquanto averiguação da pertinência da unidade didáctica apresentada, verificando o nível das transformações efectuadas pelos alunos e da sua correspondência com os objectivos iniciais.

Os seguintes tópicos servem de alicerce à avaliação, sem pretender limitá-la ao total da sua soma:

1ª Proposta	2ª Proposta
1- Aplicação do desenho como instrumento do pensamento 2- Eficácia na comunicação visual da história /Estruturação coerente da narrativa 3 -Complexidade da narrativa 4- Apropriação adaptada e renovação de elemento sígnicos convencionados 5- Destreza na utilização dos materiais 6 -Memória descritiva e explanação dos intuitos 7- Criatividade/originalidade 8- Empenho e quantidade de trabalho efectuado	1- Aplicação do desenho como instrumento do pensamento 2- Eficácia na comunicação visual da história /Estruturação coerente da narrativa 3- Destreza na utilização dos materiais 4- Sentido na selecção e imbricação dos materiais e cooperação entre os diferentes modos de comunicação 5- Unificação harmonizada e equidade na participação de todas as narrativas 6- Memória descritiva e explanação dos intuitos 7- Criatividade/originalidade 8- Capacidade de trabalho em grupo 9- Empenho e quantidade de trabalho efectuado

Estes parâmetros surgiram numa tentativa de abarcar tanto as práticas como a conceptualização desenvolvida a par das mesmas, o processo, o resultado final e a atitude face à proposta, as projecções, as estruturas, as relações e as alterações efectuadas. Deveria constar uma avaliação a nível da fundamentação das práticas ou da desconstrução efectuada sobre o próprio trabalho, contudo, a impossibilidade em criar um espaço final de partilha e reflexão colectiva sobre todo o seu desenvolvimento e a recusa à efectivação de

uma memória descritiva por quase toda a turma (apenas três apresentaram) tornaram difícil a sua concretização.

No final da proposta, abordei cada um dos alunos referindo as transformações e as estagnações verificadas no desenvolvimento das duas actividades, apontando o meu parecer sobre como se situaram dentro dos parâmetros evidenciados, contextualizando e enquadrando-os de acordo com as características e o percurso do aluno em questão, orientando para novas possibilidades. Segundo Hernández, "importa tornar a evolução numa peça-chave do ensino e da aprendizagem, possibilitando aos docentes pronunciarem-se sobre os avanços educativos dos alunos e, a estes, contar com pontos de referência para localizarem-se em relação a onde estão, onde podem chegar e do que vão precisar para isso." (HERNÁNDEZ, 2000:164)

A referência à renovação dos elementos sógnicos e à criatividade poderá ser alvo fácil de contestação, pelo que enquadrei os propósitos da sua aplicação e explicitarei como pretendi colmatar uma avaliação subjectiva. Segundo Munari, a criatividade "nasce de relações que o pensamento cria com o que conhece"(MUNARI, 2007:31) sob um conjunto de entretecimentos muito diversificado. Contudo, Agostinho Ribeiro, para além de a apresentar como uma categoria de ordem psicológica, refere a sua vertente social, advertindo que "é preciso ter em conta que a significação depende globalmente da cultura e que a atribuição de um valor supõe um *quadro de referência*."(RIBEIRO, 2009:17). O que se apresenta como novo para mim, poderá ser reprodução de algo já familiar para o aluno e vice-versa. Desta forma, os trabalhos foram analisados, não em comparação com todo o espólio visual que o professor dispõe mas, antes, com as práticas desenvolvidas anteriormente por cada aluno, a sua capacidade de resiliência e auto-transformação significativa, tendo também em conta a forma como revolveram as exemplificações facultadas aquando da apresentação da actividade. Assim, é na alteração consciente das próprias práticas que esta avaliação tem lugar.

"Com a experiência acumulada e sob a influência de factores sociais e culturais, cada indivíduo adquire um modo *preferencial* de exercer a actividade

cognitiva, digamos um *estilo cognitivo* ou *estilo de pensamento*." (RIBEIRO, 2009:17), pelo que procurei evitar uma avaliação que privilegiasse uma afinidade de estilo com o aluno, e focar na capacidade de ajustamento das suas respostas à natureza da tarefa, ou seja, a sua capacidade de adaptação face ao tipo de problema apresentado.

2.4.3 Considerações finais

Analisando retrospectivamente toda a proposta, verifico-a demasiado ambiciosa para o tempo disponível (1ª Proposta: 3h45= 45+90+90 minutos; 2ªProposta: 5h15= 90+45+90+90 minutos): demasiadas questões, com significativa complexidade, exigiam uma maior profundidade na abordagem, da mesma forma que, o ritmo acelerado dos processos de trabalho, na segunda proposta, impossibilitou uma orientação cuidada e atempada dos projectos. Uma extensão do tempo dedicado ao desenvolvimento desta unidade didáctica, para um aprofundamento desconstrutivo da complexidade discursiva e para uma reflexão colectiva sobre os desenvolvimentos alcançados ao longo do projecto, verifica-se, portanto, desejável, se efectivamente perspectivarmos contribuir de forma mais enriquecedora para a formação de sujeitos conscientes, activos e capazes de se auto-reconstruírem permanentemente.

Parece-me importante também não deixar de parte o número excessivo de alunos que constituía a turma e o conseguinte reforço da insuficiência do acompanhamento individual prestado. O problema pode ser parcialmente resolvido pela integração de períodos de debate, em que sejam estimulados a partilhar ideias e a analisar colectivamente os temas e os trabalhos efectuados, contudo, a participação simultânea de toda a turma nestes momentos de reflexão e questionamento, embora fundamentais para a sua formação, não colmata na sua totalidade a inexistência de uma atenção e orientação individualizada e permanente ao longo do processo prático. Não obstante, os resultados foram efectivamente favoráveis e demonstraram o começo de um novo posicionamento face às práticas, assim como foi explicitado ao longo do relatório.

A (re)construção individual e colectiva de narrativas visuais apresentou-se enquanto actividade mobilizadora de uma subjectividade introspectiva que, gradualmente consciente da implicação social nas histórias que cria sobre si própria e o sobre mundo que a rodeia, adquiriu um distanciamento que lhe permitiu entender a intertextualidade que a constitui. As experiências pessoais ganharam pertinência social, as histórias e os recursos comunicativos foram repensados à luz de um outro, a expressividade uniu-se à experimentação, à procura do novo e do pessoal e socialmente significativo. Não mais fechados no isolamento de práticas intimistas, os alunos envolveram-se, revolveram-se e colaboraram na remodelação e complementarização de histórias e de modos de comunicação, de formas de pensar e actuar.

Ao longo do estágio, verifiquei a impossibilidade de uma teorização sobre a educação artística sem a prática efectiva no contexto institucional respectivo. A eficácia e rapidez da apreensão e adaptação às diferentes abordagens dos alunos é resultado da experiência, da constante correlação entre prática e investigação educativa. Neste sentido, esta unidade didáctica não pretende apresentar-se como enunciado de uma actividade que demonstrou produzir os seus frutos e que deve ser reproduzida, mas antes como proposta a ser repensada, reformulada, aperfeiçoada e integrada a par das novas descobertas, dos novos contextos e sujeitos.

Fica o apontamento de uma investigação e de uma experimentação prática que, apesar de implementadas e analisadas sobre uma experiência particular, podem servir enquanto testemunho das potencialidades formativas do exercício narrativo, e propulsionar novas abordagens sobre o mesmo, tendo em conta novos estudos, circunstâncias e participantes, que possibilitem novas construções visuais, que quebrem a rigidez da aprendizagem exclusiva a um modo de comunicação, a um modo de fazer e a um modo de interpretar.

Termino com uma citação de Atkinson que me parece apresentar uma postura fundamental face à educação, independentemente dos percursos que engendremos para corresponder activamente com esta perspectiva: "O imperativo ético para a pedagogia tem, portanto, como preocupação a maximização do poder

da aprendizagem, não está focado no que nós somos e devemos ser, ou seja, numa posição transcendental em relação ao ser-se, mas sobre a potencialidade e o 'desconhecido' do tornar-se"⁴¹

⁴¹ "The ethical imperative for pedagogy therefore is concerned with maximising the power of learning, it is not focused on what we are and should be, that is to say on some transcendent position towards being, but upon the potentiality and 'unknown' of becoming."
(ATKINSON,2008:236)

Bibliografia

- ADDISON, Nicholas (2006) "Who's afraid of signs and significations? Defending semiotics in the Secondary Art and Design Curriculum", in Tom Hardy (edits) *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Bristol, UK/Portland, OR,USA: intellect, 113-123.
- ATKINSON, Dennis (2006) "School Art Education: Mourning the Past and Opening a Future", *The International Journal of Art&Design Education*, 25, 16-27.
- ATKINSON, Dennis (2008) "Pedagogy Against the State", *The International Journal of Art&Design Education*, 27, 226-240.
- BARBOSA, José Manuel (2006) "Desenho e imagem", *PSIAX - Estudos e reflexões sobre o desenho e a imagem*, 5, 42-44.
- BARTHES, Roland (1977) *Image Music Text*. London: Fontana Press.
- BENJAMIN, Walter (1987) "O narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov", in *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo:Brasileense, 197-221.
- BISMARCK, Mário (2001) "Desenhar é o Desenho", in Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação- Universidade do Porto (orgs.) *Os Desenhos do Desenho- Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*. 55-58.
- ECO, Umberto (1968) *A definição da Arte*. Lisboa: Edições 70.
- ECO, Umberto (2004) *O signo*. Lisboa: Editorial Presença.
- EGAN, Kieran (1994) *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- FOUCAULT, Michel (1992) *O que é um autor?*. Lisboa: Passagens/ Vega.
- FREEDMAN, Kerry (2003) *Teaching Visual Culture - Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. New York: Teachers College, Columbia University.
- GADOTTI, Moacir, FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio (1995) *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: CORTEZ EDITORA.
- HARDY, Tom (2006) "Nailing Jelly: Art Education in a Postmodern world", in Tom Hardy (edits) *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Bristol, UK/Portland, OR,USA: intellect, 7-15.

- HERNÁNDEZ, Fernando (2000) *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2007) *Espigador@s de la Cultura Visual - Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- JOLY, Martine (2005) *A imagem e os signos*. Lisboa: Edições 70.
- KRESS, Gunther (2010) *A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- LEEuwEN, Theo Van (2008) *Introducing social semiotics*. New York: Routledge.
- MCLEAN, Kate C. e THORNE, Avril (2006) " Identity Light: entertainment stories as a vehicle for self-development", in Dan P. McAdams, Ruthllen Josselson, and Amia Lieblich (orgs.) *Identity and Story-Creating self in narrative*. Washington: American Psychological Association, 111-127.
- MUNARI, Bruno (2007) *Fantasia*. Lisboa: Edições 70.
- PALS, Jennifer L. (2006) " Constructing the 'Springboard effect': causal connections, self making, and growth within the life story", in Dan P. McAdams, Ruthllen Josselson, and Amia Lieblich (orgs.) *Identity and Story-Creating self in narrative*. Washington: American Psychological Association, 175-198.
- PASUPATHI, Monisha (2006) " Silk from sow's ears: Collaborative construction of everyday selves in everyday stories", in Dan P. McAdams, Ruthllen Josselson, and Amia Lieblich (orgs.) *Identity and Story-Creating self in narrative*. Washington: American Psychological Association, 129-148.
- RAMOS, Ana Margarida (2007) "Interacção imagem-leitor: a construção de sentidos", *malasartes- cadernos de literatura para a infância e a juventude*, 15, 13-19.
- RIBEIRO, Agostinho (2009) "Papel da criatividade nos processos de educação", in Natércia A. Pacheco e Maria José Araújo (orgs.) *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade*. Porto:E:etc/LIVPSIC, 11- 23.
- RODRIGUES, Luís Filipe (2005) " O desenho para a construção do eu numa dialética interior/exterior", *PSIAX - Estudos e reflexões sobre o desenho e a imagem*, 4, 27-32.
- ROSE, Gillian (2007) *Visual methodologies- An introduction to the interpretation of visual materials*. London: SAGE.

RUSSO, Hugo, SGRÓ, Margarita e DÍAZ, Andrea (1999) "Aprender a dizer sua palavra: do outro da razão à razão dos outros. Contribuições da acção educacional dialógica para a razão comunicacional", in Danilo R. Streck (org.) *Paulo Freire. Ética, Utopia e Educação*. Petrópolis: EDITORA VOZES, 113-121.

ST.AUBIN, ED de, WANDREI, Mary, SKERVEN, Kim e COPPOLILLO, Catherine M. (2006) " A narrative exploration of personal ideology and identity", in Dan P. McAdams, Ruthllen Josselson, and Amia Lieblich (orgs.) *Identity and Story- Creating self in narrative*. Washington: American Psychological Association, 223-248.

Documentos consultados

- Dicionário enciclopédico Lello Universal, da Lello&Irmão Editores, Porto, 1981
- Programa de Desenho A, 10º ano, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, homologado a 22/02/2001.
- Programa de Desenho A, 11º e 12º anos, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, homologado a 25/03/2002.

ANEXOS

(Re)Criar histórias: Abordando a narrativa visual no contexto educativo

Tânia Raquel Macedo de Andrade

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Anexo 1

Os dois debates decorridos na sala de aula, programados para o tempo lectivo em que a turma se encontraria dividida por dois turnos, foram apenas parcialmente transcritos, não só pela impossibilidade de perceber tudo o que é dito na efusividade da discussão, mas também pela selecção a que foram submetidos, que visou captar apenas os momentos pertinentes para a averiguação das opiniões e conhecimentos dos alunos quanto ao tema em questão e suas respectivas ramificações.

A cada aluno foi atribuída uma cor, o preto indica as minhas participações, do professor, ou da colega estagiária, e a cinzento outras contribuições de alunos que não consegui identificar.

1º TURNO

-O trabalho então é transmitir uma mensagem como uma lição de vida?

-Quando vocês contam alguma coisa que aconteceu, não há sempre uma alteração dos acontecimentos em si, os acontecimentos não estão lá, há sempre uma modificação uma selecção que vocês fazem de determinadas partes dos acontecimentos, e o que contam é sempre de acordo com a pessoa a quem estão a contar.

-Não é sempre assim, às vezes a gente conta algo a um desconhecido e acrescenta mais pouco.

-Contos e ditos

-Não acham que sempre que comunicam alguma coisa estão sempre a transmitir alguma coisa de vocês?

-É, eu acho

-Sim, quando estamos chateados por exemplo

-E quando vocês comunicam por palavras ou quando comunicam por imagens, qual é a diferença que existe na comunicação?

-Uma pessoa tem que saber interpretar(...) temos que arranjar maneiras ...que os outros percebam(...) são mais directas(as palavras)as pessoas chegam lá mais depressa

-Convém ser directo, sempre

-Qual é o papel da imagem?

-Representar aquilo que a gente pensa

-Pode representar sensações, que por palavras não podemos representar

-Às vezes é mais fácil representar por palavras do que estarmos a dizer

-Qual é o papel da imagem na comunicação?

-Transmitir sensações

(...)

-Devíamos manipular ou não a imagem? se a imagem devia ser a imagem real, a primeira que foi retirada crua e dura, se a imagem deve chocar, se podemos retirar algumas partes para minimizar a questão?

-Acho que devem chocar, acho que deve ajudar as pessoas a mudar a realidade

-Não se deve esconder a verdade

(...) (diferenças culturais)

-Para as pessoas verem como é a vida. nos países nórdicos as pessoas só vivem para o trabalho(...) aqui ligam muito mais à vida.

-O clima tem a ver com o nosso estado de espírito. está provado que se estiver calor estamos mais contentes do que se estiver frio

-No meio de todas estas influências onde é que o "eu" se insere?

-Na forma como se edita ou não, uma pessoa até pode ser sensível demais para ver aquela parte então tira

-Sensível, se calhar, por causa da cultura que tem

-Como transmitimos (...) por imagens?

-Com cor, símbolos

-Se for um retrato, ou uma pintura, a maneira como pintamos

-Se tivermos uma pintura em que esteja muito preto, uma pessoa depois tira sensações como tristeza, amargura

-Texturas

-O que achas mais importante, que a imagem comunique ou que seja bela?

-Comunique(todos)

-Pode ter um significado para nós e não ser bela.

(...)

-Uma coisa pode ter significado para mim a outra não

-E com animais, podemos-nos representar?

-Há pessoas que não gostam de gatos pretos.

(...)

-Pode ser só para nós? (a história)

2º TURNO

-A proposta centra-se na construção de narrativas visuais.

-É banda desenhada

(...)

-Como é que vocês comunicam uns com os outros? através de que linguagens?

-Idioma português também dá inglês, alemão...

(...)

-Com fogueiras, fazendo sinais de fumo, também é uma forma de comunicar

(...)

-O que não constituir tabu (algo semelhante)

-O que é que a imagem comunica e em que difere da linguagem verbal e escrita?

-A imagem pode transmitir uma coisa que tanto pode ser como pode não ser. pode ser 1/3 dessa coisa.

-A linguagem é um modo de determinar o que a gente quer transmitir.

-O que vem primeiro a imagem ou a fala?

-É a imagem, é através da imagem que se criam os preconceitos que nós todos temos.

-Vocês acham que comunicamos da mesma forma que os finlandeses, por exemplo?

Não só em termos da língua.

-Sim

-Não

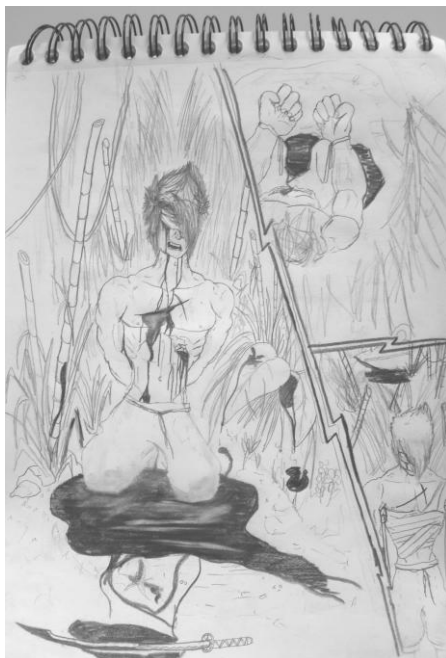
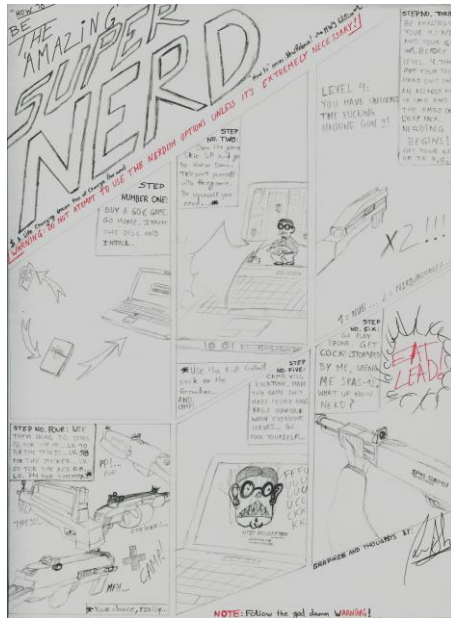
-A forma como te mexes e as expressões são universais.

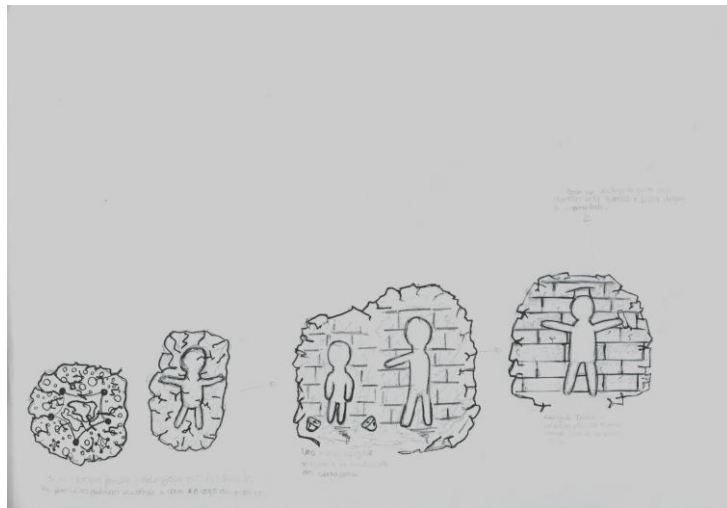
- Ainda ontem falamos de uma cor, que amarelo significa alegria e que em Londres era esperança, logo é uma forma de falar.
- Porque é que estás vestida de preto hoje, o que é que queres transmitir?
- Para que serve a imagem, comunicar ou ser bela?
- Para alguns bela para outros para comunicar.
- E para ti o que a imagem é?
- Para mim, a imagem é para comunicar.
- E como é que ela comunica?
- Pelas minhas roupas, pelas minhas reacções, pela minha personalidade
- E as imagens que tu crias nas tuas obras?
- Aí já tem os dois sentidos, comunicação umas vezes, e para ser belo também
- E o que é uma imagem bela?
- Algo colorido, algo que não é neutro
- Isso é relativo
- Algo pode ser belo para uma pessoa e para outra não.
- O preto pode ser belo.
- Que nos transmitam sensações
- Algo belo é algo concreto, algo vivo
- O belo é subjectivo, o belo é o que a gente acha que é.
- Há muita gente que se calhar acha quadros muito bonitos e eu se calhar posso não achar
- É como a Paula Rego, acho que é a Paula Rego, tem quadros que contam sempre histórias, e é sempre sobre a malícia das pessoas (...) como aquela do celeiro que ela fez.
- E como é que ela representa essas histórias? como é que ela transmite essas histórias? como faz com que tu percebas a ideia que ela quer transmitir?
- Vê legendas que tem nos sites
- Não sei, provavelmente pelo facto de nós já sabermos pequenos significados que objectos têm, então nós associamos logo, vamos buscar nessas histórias esses objectos e pode não ser a mesma história que ela queira contar mas já criamos uma outra história.
- E achas que toda a gente consegue ler esses objectos da mesma forma que tu consegues ler, ou seja, esses objectos são legíveis para toda a gente em todo o mundo?
- Não, porque quem não souber apreciar ou talvez quem não esteja tão em si, vai olhar para aquilo e não vai ver a mesma coisa que quer ver.
- Acho que depende das culturas
- Como aquele teu desenho (...) eu vou ser sincera, não me leves a mal, eu olhei para aquilo e vi embriões, não consegui imaginar pensamentos, só conseguir imaginar embriões e espermatozoides ao mesmo tempo.
- (...)
- Como é que vocês representam a partir da escrita, como vocês representam o mundo a partir da imagem, quais são as diferenças e como é que vocês conseguem representar o mundo de formas diferentes a partir dos diversos meios?
- É um grande desafio...através dos nossos olhos
- Representamos as coisas de acordo com a maneira como nós crescemos
- Ou como nós pensamos, porque nós criamos o nosso mundo a pensar
- A nossa vida, as nossas experiências desenvolvem o nosso pensamento

Anexo 2

Proposta 1

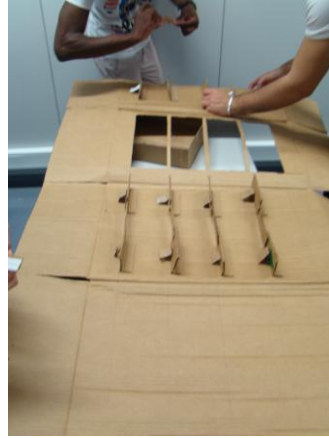
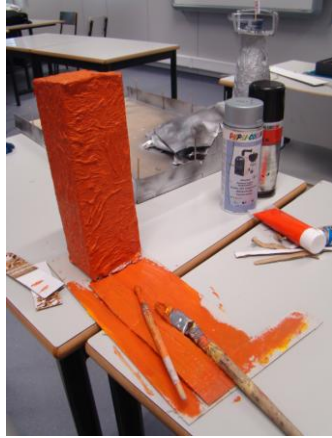
Seguem-se algumas das respostas dos alunos face a primeira proposta, entre elas podemos verificar alguns trabalhos finais e estudos de personagens.





Proposta 2 | Processo





Proposta 2 | Proposta 3

